



**Conseil économique
et social**

Distr.
GÉNÉRALE

CEP/AC.13/2004/8/Add.2
19 mai 2004

FRANÇAIS
Original: ANGLAIS

COMMISSION ÉCONOMIQUE POUR L'EUROPE

COMITÉ DES POLITIQUES DE L'ENVIRONNEMENT

**Deuxième réunion régionale sur l'éducation
au développement durable**

Rome, 15 et 16 juillet 2004

Point 3 de l'ordre du jour provisoire

**PROJET DE STRATÉGIE DE LA CEE POUR L'ÉDUCATION
AU DÉVELOPPEMENT DURABLE**

Additif

NOTES EXPLICATIVES

1. **Éducation:** Du latin *educare* (faire croître, élever) et *educere* (retirer, produire). Si cette dernière acception, qui touche à la création et à la transformation, reste usitée, elle a été largement supplantée par un contenu transmissif, lié à l'instruction et à l'enseignement. L'éducation au sens actif décrit généralement un processus tandis que le substantif renvoie au «système éducatif», qui suppose des politiques, des institutions, des programmes, des acteurs, etc.
2. **Apprentissage:** Le processus d'acquisition de connaissances, de valeurs et de compétences. Le traitement de l'information conduit à une modification relativement stable du comportement d'une personne ou d'un organisme. L'apprentissage consiste à acquérir et à assimiler des informations et autres données de manière à être à même d'opérer des choix différents et d'adopter un comportement différent. L'information (à savoir données, renseignements de base) dépend de nos connaissances, de notre expérience, de nos normes et valeurs et de la façon dont nous vivons (donnons sens à notre vie).

3. Dans l'**éducation au développement durable**, l'expression «développement durable» désigne un développement qui répond aux besoins d'aujourd'hui sans compromettre l'aptitude des générations futures à satisfaire leurs propres besoins (rapport de la Commission mondiale de l'environnement et du développement, 1987). Le développement durable est un sujet complexe aux dimensions économiques, environnementales et sociales. En d'autres termes, le développement est indispensable à la satisfaction des besoins et à l'amélioration de la qualité de la vie. Cela étant, il doit reposer sur une utilisation efficace et responsable de toutes les ressources rares de la société, qu'elles soient naturelles, humaines ou économiques.

4. **Formation:** Dans le présent contexte, synonyme d'éducation associée à des applications pratiques.

5. **Éducation/formation continues:** Activités visant à actualiser, rafraîchir ou approfondir des connaissances et des compétences acquises au cours de l'éducation/la formation de base.

6. **Éducateurs:** Enseignants, conférenciers, formateurs et animateurs volontaires de l'éducation.

7. **Apprenants:** Élèves, étudiants et participants aux formations.

8. **Société viable:** Il s'agit d'une société qui perdure au-delà des générations et qui est suffisamment visionnaire, souple et raisonnable pour ne pas saper son système viable, qu'il soit physique ou social.

9. Les **processus d'apprentissage** sont souvent décrits au niveau individuel. Le citoyen en apprentissage permanent peut toutefois être considéré dans trois contextes:

a) En tant qu'individu: ses compétences, son épanouissement, sa position dans la société conduisent à un comportement viable ou non;

b) Au sein de l'organisation en apprentissage permanent: l'organisation s'efforce d'améliorer la qualité de sa structure et de ses résultats. On ne peut parler d'«organisation en apprentissage permanent» que si un nombre suffisant de personnes modifient leur comportement, entraînant par-là des changements dans la structure et les résultats;

c) Au sein de la société cognitive: une somme de processus d'apprentissage d'organisations et de personnes différentes ayant chacun leurs propres perspectives mais avec un effet cumulatif.

Catégories d'apprentissage ou d'éducation

10. **Apprentissage formel:** Il est pratiqué dans les établissements d'éducation et de formation et se solde par des diplômes et des qualifications reconnus.

11. **Apprentissage non formel:** Il intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation, et quelquefois parallèlement à ces structures, et n'aboutit généralement pas à l'obtention de certificats officiels. L'apprentissage non formel peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Cet enseignement peut

aussi être dispensé par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés de préparation à des examens).

12. **Apprentissage informel**: Il est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'enseignement formel et non formel, il n'est pas forcément intentionnel et peut donc ne pas être reconnu même par les individus eux-mêmes comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences.

13. **Apprentissage tout au long de la vie («Lifelong learning»)**: Il s'inscrit dans la durée, que ce soit de façon constante ou à intervalles réguliers. L'apprentissage tout au long de la vie stimule l'individu et l'habilite à acquérir toutes les connaissances, toutes les valeurs, toutes les compétences et la compréhension qui lui seront nécessaires toute sa vie et à les appliquer avec confiance, créativité et satisfaction dans tous les rôles, toutes les circonstances et tous les milieux.

14. **Apprentissage embrassant tous les aspects de la vie («Lifewide learning»)**: Ce concept complète le tableau de l'apprentissage tout au long de la vie en attirant l'attention sur l'étendue du cadre d'apprentissage, ce dernier pouvant intervenir dans tous les domaines de notre vie et à n'importe quel moment de celle-ci. Cette notion d'étendue du cadre d'apprentissage met davantage en lumière la complémentarité de l'apprentissage formel, non formel et informel. Elle nous rappelle que l'on peut apprendre – et que l'on apprend – utilement et de manière agréable dans le cadre de la famille, des loisirs, au sein de la collectivité locale et durant l'activité professionnelle quotidienne. La perspective embrassant tous les aspects de la vie montre également que les activités d'enseignement et d'apprentissage sont elles-mêmes interchangeable en fonction du moment et du lieu et par des rôles différents. Toutes les catégories ne sont peut-être pas cohérentes – ainsi l'apprentissage informel peut avoir lieu également dans les salles de classe – mais elles reflètent l'idée que l'apprentissage n'a pas lieu que dans les salles de classe, mais aussi ailleurs.

15. **Apprentissage social**: La connaissance et la compréhension ont des aspects personnels, mais aussi partagés. L'expression d'apprentissage social renvoie à une conception selon laquelle l'apprentissage est toujours un processus social car il intervient souvent dans un cadre social. Et les pratiques auxquelles les apprenants sont associés, les moyens et les techniques qu'ils apprennent à utiliser, les compétences ou les connaissances approfondies qu'ils acquièrent ont un cadre social. En outre, les apprenants sont souvent en situation de coopérer ou de faire partie d'une certaine division du travail. L'interaction sociale permet aux apprenants de confronter leurs propres idées, connaissances, expériences et sensations à celles d'autrui, ou de les lui communiquer. Dans ce processus de «mise en rapport» ou de «communication», ces idées, connaissances, expériences et sensations personnelles sont susceptibles de changer. Cette communication peut porter les apprenants à repenser leurs idées en fonction des autres points de vue ou manières de penser et de sentir, qui peuvent être par ailleurs opposés. Dans le même temps, les expériences d'apprentissage, qui peuvent être partagées avec d'autres, peuvent gagner en importance. Cela étant, l'expression «apprentissage social» sert parfois à caractériser certains cadres ou processus éducatifs dans lesquels un groupe, une organisation ou une société tout entière intervient collectivement dans la mise en valeur des compétences. Dans ce sens, l'apprentissage social sert à élargir la notion d'apprentissage au-delà de l'acceptation généralement très individualiste de ce mot. Cette notion recouvre l'apprentissage par les individus,

mais n'exclut pas que des groupes dans leur ensemble puissent apprendre. Sans doute le progrès vers la durabilité est-il tributaire d'un tel apprentissage.

16. L'apprentissage social repose sur l'idée que l'on n'apprend pas seulement, ou en tout cas pas aussi bien que possible, tout seul, en suivant des parcours individuels mais aussi, et souvent mieux, en reliant sa propre expérience à celle des autres. On part de l'hypothèse que les autres jouent un rôle important dans la reconnaissance, la formulation et la généralisation des expériences individuelles. Dans l'apprentissage social, on peut distinguer quatre éléments («axes») sur lesquels s'appuient les processus d'apprentissage:

a) L'**action**: Les personnes doivent être capables de se considérer comme à même de prendre leur propre situation en main (motivation) et prêtes à le faire. Les responsables du processus d'apprentissage doivent donc les considérer comme des acteurs compétents et réfléchir à ce qu'elles peuvent faire *elles-mêmes*;

b) La **coopération**: Les personnes doivent être capables de collaborer avec autrui et prêtes à le faire. Il s'agit d'un champ où s'exercent les forces d'accord et de désaccord dans un groupe;

c) La **réflexion**: Les personnes doivent être capables de réfléchir (d'apprendre à réfléchir) à leurs actes, de revenir sur le passé, d'évaluer, de tirer des conclusions et de modifier en conséquence leur comportement;

d) La **communication**: L'apprentissage social suppose que les gens peuvent communiquer, expliquer et argumenter à son sujet – transfert d'expérience.

Approches et méthodes

17. L'**enseignement et l'apprentissage orientés vers l'action** soulignent le fait que l'éducation au développement durable a pour objectif de contribuer aux modifications de la société et de l'environnement dans une perspective de viabilité. Il est donc recommandé que l'éducation au développement durable intègre les actions écologiques entreprises par les élèves/étudiants et d'autres groupes cibles dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'action vise le changement: un changement dans le propre mode de vie de la personne, dans la société locale ou dans la société mondiale. Elle est aussi intentionnelle. L'approche orientée vers l'action a deux grands buts: contribuer à la mise en valeur de l'aptitude de l'élève/étudiant à entreprendre une action et permettre des modifications viables à court et à long terme.

18. Dans le contexte de l'éducation au développement durable, la **pensée critique** s'entend d'une sensibilisation au plan idéologique et d'une remise en question au plan social, ce qui suppose qu'aucune valeur éducative n'est politiquement neutre. De façon générale, la pensée critique s'entend de la manière dont l'individu adapte consciemment l'information à sa propre perception dans le cadre des valeurs, des intérêts et des connaissances qui l'entourent. Cette définition générale s'applique à la pensée critique dans la perspective des processus d'apprentissage, mais il importe de mettre l'accent sur la disponibilité, aussi bien des apprenants que des enseignants, à faire preuve d'ouverture d'esprit, notamment lorsqu'il s'agit d'aborder les différents problèmes culturels, économiques, écologiques, politiques et sociaux. Au mieux, la pensée critique devrait doter l'individu d'une plus grande souplesse socioculturelle

et intellectuelle, étant entendu que toute information est essentiellement liée aux capacités humaines certes, mais qu'elle se rattache aussi au lieu et au moment considérés.

19. **Processus démocratique**. Selon Action 21, il faut que les jeunes du monde entier prennent une part active à toutes les décisions qui touchent à leur vie actuelle et à leur avenir. Outre sa contribution intellectuelle et sa capacité de mobilisation, la jeunesse apporte sur la question un point de vue original dont il faut tenir compte (chap. 25, Rôle des enfants et des jeunes dans la promotion d'un développement durable). En outre, les collectivités locales devraient mettre en place un mécanisme de consultation de la population et parvenir à un consensus à l'échelon de la collectivité (Action 21, chap. 28). Dans son acception générale, le terme «démocratie» est assimilé à l'égalité des droits et des possibilités de tous à participer à la prise de décisions au sein des institutions et pour les problèmes qui les concernent. Cette tradition bien établie met également en évidence le rôle de la souveraineté, particulièrement entre nations. La mondialisation économique et écologique rapide de ces dernières décennies fait peser, sur le développement durable de tous les individus dans leur vie quotidienne, une menace qui, même si elle n'est peut-être pas très visible, n'en existe pas moins.

20. Les **qualités dynamiques** du processus d'apprentissage sont celles qui poussent l'apprenant à occuper des positions actives et participatives et confèrent à celui-ci et à l'enseignant des rôles réciproques qui respectent les connaissances et les aptitudes de l'apprenant. Elles s'opposent aux **qualités statiques**, lesquelles sont plus mécaniques en ce sens que l'enseignement et l'apprentissage reviennent à un simple transfert d'informations et où l'apprenant est considéré comme un récepteur passif.

21. Le **holisme** est la théorie selon laquelle toute chose naturelle est reliée à tout le reste et le tout est plus important que les parties qui le composent. Dans le présent contexte, l'adjectif holistique qualifie un processus dans lequel apprenants et apprentissage sont perçus dans une perspective globale, c'est-à-dire que les apprenants et leurs besoins ou leurs motivations forment un «tout» (qui englobe aussi des dimensions spirituelles ou affectives) et l'apprentissage est aussi bien professionnel que personnel, spécialisé, social ou autre.

22. L'**intégration** se situe à l'opposé de la fragmentation/ségrégation/désintégration. Dans le présent contexte, l'intégration qualifie la relation qui existe entre les disciplines, les départements, les établissements d'enseignement et leurs communautés ainsi qu'entre les dénommées «cinq dimensions» de l'établissement d'enseignement – son système de valeurs, son (éventuel) programme, sa pédagogie, son organisation et gestion et sa communauté. Un travail intégratif vise une modification systémique dans tous les domaines et toutes les dimensions, dans une optique de durabilité, plutôt que des modifications «au coup par coup» dans un seul domaine. L'intégration met davantage l'accent, dans les activités éducatives, sur une analyse interdisciplinaire et transdisciplinaire dans laquelle aucun sujet, aucun facteur et aucun problème n'existe en vase clos. L'analyse inter et transdisciplinaire est porteuse d'une rupture à l'égard des conceptions et traditions disciplinaires pour créer des concepts nouveaux et des manières de travailler novatrices, contrairement à la simple juxtaposition de disciplines, qui n'est rien d'autre qu'une somme de composantes.

23. **Approche interdisciplinaire**. L'accent est mis sur les interconnexions entre différentes perspectives. Appliquée à l'éducation, cette notion désigne l'intégration, dans les cours de l'enseignement supérieur, de deux ou plusieurs disciplines ainsi que la coopération dans un cadre commun aux différentes disciplines.

24. L'**approche pluridisciplinaire** s'entend de la manière d'aborder une question sous des angles cognitifs ou disciplinaires multiples sans toutefois les intégrer. L'approche pluridisciplinaire suppose des domaines d'étude différents dans un secteur d'activité unique sans modification des structures disciplinaires ou théoriques.

25. L'**apprentissage axé sur les problèmes** exclut l'organisation de l'enseignement autour des thèmes de l'une des disciplines courantes pour se concentrer sur une question ou un problème donné.

26. L'**apprentissage axé sur les processus** s'entend de l'élargissement de la portée de la planification, de la pédagogie et de la didactique au-delà de leur contenu pour englober une conception de l'apprentissage de l'éducation en tant que processus. Les activités, la dynamique, les acteurs, les phases et la relation entre les différents domaines acquièrent ainsi une dimension qui va au-delà d'un contenu informationnel décontextualisé.

27. L'**apprentissage fondé sur les problèmes** se caractérise par des problèmes et des situations contextualisés. Le contenu du cours est introduit dans le cadre de problèmes ou de cas réels, ceux-ci servant à motiver l'apprenant et à lancer le processus d'apprentissage, soit l'assimilation d'un contenu prédéterminé associée à l'acquisition de compétences personnelles (qualités relationnelles, pensée critique, etc.) transférables. La distinction entre apprentissage fondé sur les problèmes et d'autres formes d'apprentissage coopératif ou actif est souvent difficile à déterminer car ces deux concepts ont plusieurs caractéristiques en commun.

28. Le **travail de projet** se caractérise par une orientation vers les problèmes et les produits, l'interdisciplinarité, la cohérence entre la théorie et la pratique et la planification conjointe (entre enseignants et étudiants). La question ou le problème doit se poser dans le milieu environnant (notion d'authenticité) et les connaissances pertinentes issues des sujets ou des disciplines doivent être choisies selon le problème à traiter. Le travail de projet est un processus d'apprentissage individuel et collectif reposant sur des principes scientifiques (recherche relative à l'action) visant des solutions possibles ou des propositions de changement (le produit). Les réponses ne sont pas données à l'avance.

29. La **gestion des connaissances** consiste à réunir la demande et l'offre de connaissances. Celles-ci reposent sur des conceptions et des expériences: méthodes de travail optimales, nouvelles idées, «solutions» créatives, processus de découverte, compétences, etc. Il s'agit de connaissances valorisantes, sources de discernement et de compréhension. Il ne s'agit donc pas seulement de stockage de données. La gestion des connaissances n'est pas tant fondée sur l'idée que les processus d'apprentissage en matière de durabilité sont peu ou mal connus mais que ces connaissances ne sont pas assez répandues. Il faut qu'elles soient diffusées beaucoup plus largement chaque fois que nécessaire. Il est indispensable de relier idées et connaissances aux secteurs et domaines d'action voisins.

30. **Cartographie conceptuelle et perceptuelle**. On considère la cartographie conceptuelle comme un outil didactique permettant d'illustrer la relation entre une entité, un concept, etc., et un autre, d'établir des relations et des liens entre eux et de les représenter sous forme de graphique, de schéma ou de carte (carte conceptuelle). Les principales différences entre les termes connexes de cartographie «conceptuels», «cartographie perceptuelle» et «carte conceptuelle» sont brièvement les suivantes:
- a) **Cartographie perceptuelle**: construction d'un schéma par l'esprit humain au cours d'épreuves répétées, de la saisie d'images et de la perception des caractéristiques observables du monde ainsi que des liens entre elles;
 - b) La **cartographie conceptuelle** désigne l'élaboration par l'esprit humain de schémas abstraits pour conceptualiser, inscrire un «objet» (régularité) dans le réseau conceptuel d'une personne et lui donner du sens;
 - c) Les **cartes conceptuelles** sont les représentations graphiques concrètes de tels schémas abstraits. Avant toutefois de conceptualiser et de créer des cartes conceptuelles, l'esprit humain construit.
31. La **clarification des valeurs** est une méthode qui encourage les apprenants à préciser leurs pensées, leurs émotions et leur volonté, et à être ainsi davantage conscients de leurs propres valeurs, à préciser leur contenu exact et leur véritable signification.
32. Les **simulations** sont des exercices qui consistent à reproduire un certain nombre de données dans un autre contexte: la situation d'apprentissage simulée est fournie aux apprenants et la «réplique» supposée correspond habituellement à une question et à une situation du monde réel, articulant la classe avec les réalités de l'environnement. Des études ont identifié quatre principaux types de méthode de simulation: les jeux de rôle, les études de cas, les simulations informatiques et les autres jeux.
33. Dans **le jeu de rôle** on demande d'habitude aux apprenants de représenter telle ou telle personne, par exemple un fonctionnaire local, un agriculteur, un écologiste, un consommateur, dans le cadre d'un problème particulier, une situation donnée avec des valeurs clairement définies, qui appelle une solution (dans certains cas, les personnages à représenter peuvent même être des animaux dans la chaîne alimentaire ou les «esprits» de la forêt, etc., que l'on désigne également comme «jeux scéniques», habituellement joués par des élèves plus jeunes).
34. L'**étude de cas** consiste à analyser, sous la direction d'un enseignant, une question donnée d'environnement, les étudiants qui travaillent en petits groupes utilisant et élaborant principalement des sources secondaires d'information (fournies par l'éducateur, par exemple documents, conférenciers, films, cassettes video) afin d'étudier la question et de tirer des conclusions.
35. La **modélisation** vise à recréer les principaux éléments d'un événement (phénomène) occasionnel dans la nature ou en laboratoire, voire dans la société. Les modèles sont construits sur la base d'analogies multiples qui peuvent en être considérées comme les «modules».

36. L'***enquête*** fait appel à la collecte de données brutes, à l'analyse des données, à l'élaboration de conclusions et à leur présentation. Il s'agit d'une méthode d'apprentissage «autonome» bien qu'elle puisse être menée dans le cadre d'un projet ou d'un processus de recherche de solutions. En général, les enquêtes sont menées au moyen de questionnaires, d'opinionnaires et d'entretiens afin d'obtenir des renseignements sur les opinions et les attitudes des gens à propos de la question étudiée. La réalisation d'enquêtes est une méthode centrée sur l'apprenant. Elle est très efficace pour développer les capacités de communication et d'enquête et faire prendre conscience de toute une série de questions.

37. L'***enquête philosophique*** est une méthode qui cherche à examiner les motivations et les conséquences profondes des activités humaines ayant une incidence sur l'environnement et/ou la société et leur justification éthique.

38. Les ***scénarios*** analysent des problèmes hypothétiques, leurs incidences et les solutions possibles en examinant une série de différentes combinaisons de paramètres clefs et d'hypothèses. Les scénarios nous permettent de prévoir par extrapolation les conséquences des changements.

39. L'***expérience en milieu de travail***. Système de connaissances, compétences, sentiments et opinions formulés par un apprenant, habituellement un travailleur, à la suite d'échanges avec autrui et l'environnement après une période de travail dans un endroit particulier.

Relation entre l'éducation environnementale et l'éducation au développement durable

40. Nombreux sont ceux qui considèrent que l'éducation environnementale et l'éducation au développement durable sont équivalentes. En pratique, elles se distinguent l'une de l'autre. L'éducation environnementale est généralement axée sur l'impact écologique sur la société de la pollution, des eaux usées, des émissions des véhicules ou des usines, sur les causes et les effets de ces facteurs et la manière de les atténuer ainsi que sur le souci de protéger la nature. L'éducation au développement durable est plus souvent centrée sur l'exploitation des ressources naturelles et la préservation de leur caractère renouvelable (durabilité). Différentes méthodes de cartographie des ressources telles que les empreintes écologiques ou les flux de matières sont des outils pédagogiques de l'éducation au développement durable, particulièrement à l'université. Un impact écologique négatif est perçu en premier lieu comme la conséquence d'une exploitation non viable des ressources. Il est également établi que, pour que l'état de l'environnement soit satisfaisant, il faut que les individus se trouvent dans une situation sociale et économique convenable et qu'un environnement salubre est une condition préalable à la vitalité de l'économie à long terme. De la sorte, les aspects écologiques, sociaux et économiques sont étroitement imbriqués dans l'éducation au développement durable. L'éthique et la justice, telles qu'elles s'expriment dans un régime démocratique et par une prise de responsabilité sociale et mondiale, deviennent des éléments importants dans le contexte plus large de l'éducation au développement durable.

41. L'idée que se fait le système éducatif des problèmes d'environnement a progressivement évolué: alors que ceux-ci étaient au départ associés à des carences au niveau des connaissances, ils se sont apparentés par la suite à un conflit entre l'homme et la nature pour être assimilés aujourd'hui à un conflit entre différents intérêts de l'homme. Ces différentes conceptions ont des retombées sur les optiques que l'on adoptera. Au tout début de l'éducation environnementale,

la communication de faits scientifiques était la méthode la plus communément utilisée. Celle-ci a été développée et associée à une participation active de l'élève/étudiant et à la solution des problèmes. Aujourd'hui, la perspective « conflictuelle » de l'éducation au développement durable, fondée sur la société dans son ensemble, suppose une mise au premier plan du processus démocratique. La démarche privilégiée consiste à organiser, entre les élèves/étudiants, des discussions au cours desquelles des vues différentes sont exprimées et débattues, le but étant de veiller à ce que les participants évaluent, de façon active et critique, les différentes solutions et acquièrent des compétences qui leur permettent de constituer des arguments reposant sur les connaissances et les questions éthiques voulues.

42. À la fin de la période 1996-1999, trois concepts relativement nouveaux sont apparus qui ont structuré la notion plus large d'éducation environnementale: l'instruction élémentaire écologique, l'éducation en faveur de la qualité de vie et l'éducation au service de la Terre. Théoriquement, il est possible de distinguer ces trois éléments de l'éducation environnementale (voir ci-dessous). En pratique, ce n'est pas aussi simple. De nombreuses activités et beaucoup de projets d'éducation environnementale portent un peu sur tout.

43. *L'instruction élémentaire écologique* (l'éducation environnementale au sens traditionnel) consiste à apprendre à connaître et à apprécier le cadre de vie et le milieu physique ainsi que le rôle du comportement personnel à cet égard. L'apprentissage répond aux objectifs de la personne qui veut se développer et acquérir des connaissances des processus écologiques ou maîtriser des compétences, par exemple pour œuvrer en faveur de l'environnement. L'instruction élémentaire écologique peut souvent être dispensée dans l'enseignement primaire, dans le cadre de travaux effectués dans des centres d'information dans des zones naturelles et par des activités d'organismes de protection de la nature.

44. *L'éducation en faveur de la qualité de vie* vise à faire de l'école, de la cour de récréation, de la rue, de la maison et de la ville des lieux où il fait bon vivre. À l'école élémentaire, les enfants apprennent à séparer les déchets, à prévenir l'abandon de détritiques sur la voie publique, à ramasser ensemble les petits déchets, à prendre soin de l'environnement interne, etc. L'éducation en faveur de la qualité de vie comprend un important élément comportemental et s'intéresse à l'*ici* et au *maintenant*. Elle se déroule souvent dans des quartiers résidentiels ou industriels: les participants apprennent la meilleure démarche pour améliorer la qualité de vie. À certains égards, les activités ressortissent davantage de l'information, de la communication, de la participation, de la sensibilisation du public que de la conception traditionnelle de l'« éducation » comme « mode d'apprentissage émancipateur ». Le recours à l'éducation environnementale comme moyen d'action (pour les politiques de l'environnement, de protection de la nature, d'aménagement du territoire) s'est développé rapidement, à travers des discussions, en même temps que ses pratiques plus traditionnelles.

45. *Le développement durable est au cœur de l'éducation au service de la Terre*. On définit souvent le développement durable par les caractéristiques suivantes: un développement équilibré des trois dimensions que sont l'économie, le cadre de vie matériel et la société. Équilibré signifie que les besoins des générations futures et des pays en développement peuvent être satisfaits. L'accent est mis sur le « ici et maintenant » aussi bien que sur le « là-bas et dans l'avenir ». C'est un concept subjectif, c'est-à-dire que la durabilité ne peut être imposée par en haut. C'est une prise en compte commune des intérêts, opinions, normes et valeurs et elle se forme donc par le dialogue entre les différents acteurs.

References

1. Huckle J. and Sterling S. (ed), Education for Sustainability. Earthscan Publication LTD, 1997.
2. Ingham A.M. & Gilbert J.K., "The use of analogue models by students of Chemistry at higher educational level", International Journal of Science Education", 13, 2, 193-202, 1991.
3. Jensen, B.B. & Schnack, K., The Action Competence Approach in Environmental Education, Environmental Education Research, Vol. 3, No. 2, pp. 163-78, 1997.
4. Meadows, D.H., Meadows, D.L., and Randers. J.,1992.
5. Novac J.D. and Gowin D.B. "Knowing how to learn", Cambridge University Press, Telematics Centre, University of Exeter, School of Education and Lifelong Learning, <http://telematics.ex.ac.uk>, 1984.
6. Raaij, R. and Blanken, H, the Programme "Learning for Sustainability" in the Netherlands, Brochure on National Strategy for ESD, Ministry LNV, the Netherlands, 2000.
7. Scoullos, correspondence, 2004.
8. Sterling, S., correspondence, 2001.
9. Sterling, S., Sustainable education, Green Books, Dartington, UK, 2001.
10. Wals, A. and Bawden R., Integrating Sustainability into Agricultural Education, Interuniversity Conference for Agricultural and Related Sciences in Europe, 2000.
11. Environmental Education for our Common Future, A handbook for teachers in Europe, Norwegian University Press, UNESCO, 1991.
12. "Teaching and Learning for a Sustainable Future", UNESCO, Paris, 2001.
13. "Environmental Education: a process for pre-service teacher training curriculum development", UNESCO, UNEP IEEP Series, No 26, Paris, 1988.
14. "A prototype environmental education curriculum for the Middle School", UNESCO-UNEP, IEEP, Series 29, Paris, 1994.
15. "Curriculum guide for pre-service teacher education in the Caribbean-Upper Secondary Grades", UNESCO-UNEP, IEEP Series 26, Paris, 1988.
16. "Procedures for Developing an Environmental Education Curriculum", UNESCO-UNEP, IEEP Series 22, Paris, 1986.
