



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Décennie des Nations Unies
pour l'éducation en vue du
développement durable
2005-2014



Façonner l'avenir que nous voulons

Décennie des Nations unies pour l'éducation au service
du développement durable (2005-2014)

RAPPORT FINAL (version provisoire)

Façonner l'avenir que nous voulons

Décennie des Nations Unies pour l'éducation
au service du développement durable (2005-2014)

RAPPORT FINAL
(Version provisoire)

DRAFT

Avant-propos

Ce Rapport paraît dans un contexte crucial, alors même que les États membres des Nations Unies s'apprêtent à conclure les négociations sur l'agenda mondial post-2015 et à lancer un ensemble d'objectifs de développement durable. Les graves inégalités culturelles et économiques, la dégradation de l'environnement, la perte de biodiversité et les perturbations causées par les catastrophes naturelles et le changement climatique sont un test décisif pour la communauté mondiale. Dans un tel contexte, plus que jamais, l'éducation peut, et doit, jouer un rôle décisif en offrant aux apprenants du monde entier les connaissances, les compétences et les valeurs qui leur permettront de découvrir des solutions aux défis actuels de la durabilité, et ce dans l'intérêt des générations présentes et futures. C'est cette conviction qui nous réunira à la Conférence mondiale sur l'éducation au développement durable qui se tiendra en novembre 2014 à Aïchi-Nagoya.

Nous avons beaucoup de raisons de nous réjouir, comme entend le démontrer le Rapport final de suivi et d'évaluation de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable. La Décennie a mobilisé des centaines de milliers de personnes dans le but de réorienter, à l'échelle mondiale, l'éducation vers un objectif primordial : apprendre à vivre et à travailler de manière durable. Intégrée à tous les niveaux et à tous les types d'éducation, dans toutes les régions du monde, l'EDD est largement considérée comme un appui indispensable au développement durable. Les stratégies internationales et nationales relatives aux aspects économiques, sociaux et environnementaux du développement durable commencent d'ailleurs à considérer l'EDD comme un élément déterminant.

Les partenariats et les réseaux intra- et intersectoriels de grande envergure ont largement contribué aux réalisations accomplies au cours de la Décennie. Les enfants, les jeunes et les étudiants ont joué un rôle de premier plan en tant qu'agents du changement en participant activement aux discussions relatives à leur avenir, en plaidant pour la transformation des contextes d'apprentissage et en relayant les messages sur la durabilité et la citoyenneté mondiale auprès de leurs parents et de leurs communautés.

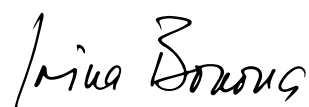
Un leadership politique fort est indispensable pour faire progresser l'EDD, tel est peut-être l'un des principaux enseignements de la Décennie. Mais l'EDD est une œuvre encore inachevée. Le leadership est indispensable pour que nous passions des engagements politiques et des projets pilotes au stade d'une mise en œuvre intégrale dans l'ensemble des programmes, de l'enseignement et des activités de fonctionnement, dans les systèmes formels comme dans l'apprentissage non formel et dans la sensibilisation de l'opinion publique.

La Décennie constitue une base solide à partir de laquelle nous pourrions intensifier nos efforts afin de préparer les citoyens de demain à répondre aux défis d'aujourd'hui. L'EDD améliore la qualité de l'éducation grâce à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus novatrices et à l'engagement de toutes les parties prenantes.

Dans le cadre du suivi de la Décennie, l'UNESCO a conçu un Programme d'action global pour l'EDD. Adopté par la Conférence générale de l'Organisation en 2013, il sera lancé à Nagoya. Le programme a pour but d'intensifier l'action dans le domaine de l'EDD afin d'accélérer le progrès global vers le développement durable. Il constitue une contribution essentielle au programme mondial de développement pour l'après-2015.

L'analyse des progrès, des tendances et des défis proposée par le présent rapport fournira un guide précieux aux responsables politiques, aux experts et aux autres parties prenantes qui poursuivent inlassablement leurs efforts afin de contribuer à une meilleure compréhension de l'EDD et d'intensifier l'action dans ce domaine.

J'aimerais remercier tous ceux, gouvernements, responsables politiques, enseignants et étudiants partout dans le monde, qui ont pris un engagement fort et constant en faveur de l'EDD et qui ont contribué au succès de la Décennie. Cet engagement indéfectible garantira l'efficacité de la mise en œuvre du Programme d'action global et concrétisera notre vision d'un monde plus pacifique, juste et durable.



Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO

Remerciements

Préparé par la Section de l'éducation pour le développement durable de la Division pour l'enseignement, l'apprentissage et les contenus de l'UNESCO, le *Rapport final de suivi et d'évaluation 2014 de la Décennie pour l'éducation au service du développement durable (DEDD)* est le fruit d'une collaboration ayant reçu l'appui et des contributions de nombreux experts.

Nous exprimons toute notre gratitude aux membres du Groupe d'experts chargé du suivi et de l'évaluation de la DEDD : Abelardo Brenes, Rangachar Govinda, Alex C. Michalos, Yoshiyuki Nagata, Roel van Raaij, Overson Shumba, Konai Thaman, Daniella Tilbury (Présidente), Pierre Varcher et Alcyone Vasconcelos. Ils ont donné des conseils et appuyé la préparation des trois rapports de suivi et d'évaluation au cours de la période de la DEDD.

Nous adressons également nos remerciements aux chercheurs qui ont rédigé les documents de référence commandités pour éclairer ce rapport : Aaron Benavot, Heather Creech, Julie Davis, John Fien, Ahmed Legrouri et Khalid Sendide, Werner Mauch (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie), Charles Hopkins et Rosalyn McKeown (Université de York), Dorcas Beryl Otieno, Juan Pablo Ramirez-Miranda, Kartikeya V. Sarabhai et Suneetha M. Subramanian, Cornelia N. S. Shaimemanya, Overson Shumba, John Siraj-Blatchford et Ingrid Pramling Samuelsson, Victoria W. Thoresen et Daniella Tilbury (Université de Gloucestershire), Arjen Wals, et Gail Whiteman, Edward Kellow et Eva Rood (Rotterdam School of Management).

Nous sommes aussi particulièrement reconnaissants aux nombreux examinateurs (pairs internes et externes) qui ont revu les documents de référence commandités, en particulier Khairon Abbas, Edem Adubra, Salvatore Arico, Noha Bawazir, Abelardo Brenes Castro, Bernard Combes, Borhene Chakroun, Anna Dirksen, Lorna Down, Matthias Eck, Zinaida Fadeeva, Alashiya Gordes, Jonas Haertle, Julia Heiss, Frits Hesselink, Yukie Hori, Yoshie Kaga, Frans Lenglet, Shyamal Majumdar, Alex C. Michalos, Florence Migeon, Yoko Mochizuki, Yoshi Nagata, Kiichi Oyasu, Mahesh Pradhan, Michel Ricard, Jutaro Sakamoto, Madhu Singh, Florence Ssereo, Stephen Sterling, Sobhi Tawil, Vanessa Timmer, Hilligje Van't Land, Julia Viehofer, Moritz Weigel, Aravella Zachariou. Les auteurs des documents de référence méritent également tous nos remerciements pour avoir revu un ou plusieurs documents de référence.

Nous tenons également à remercier les examinateurs qui ont apporté de précieuses informations et des idées utiles pour une ou plusieurs sections de la version finale du rapport de la DEDD. Nous adressons un remerciement particulier à Borhene Chakroun, Bernard Combes, Dhianaraj Chetty, Gerald Farthing, Julia Heiss, Matthew Hiebert, Simone Hofner, Astrid Hollander, Charles Hopkins, Lili Ji, Heila Lotz-sisitka, Werner Mauch, Danilo Padilla, Juan Pablo Ramirez-Miranda, Yoko Mochizuki, Teiichi Sato, Overson Shumba, Stephen Sterling, Florence Ssereo, Sulieman Sulieman, Daniella Tilbury, Rachel Trajber, Pierre Varcher et Julia Viehofer.

Notre gratitude va enfin au gouvernement japonais qui a apporté une généreuse contribution financière pour cette publication dans le cadre du Fonds japonais en dépôt (JFIT) ainsi qu'à l'Agence suédoise pour le développement international (ASDI) et à la Commission nationale suédoise pour l'UNESCO, sans lesquels ce rapport n'aurait pas été possible.

Nos derniers remerciements, et non les moindres, vont à l'équipe du Rapport 2014 sur la DEDD qui a coordonné la préparation de cette publication : Carolee Buckler (coordonnatrice et auteure principale de la publication), Heather Creech (principale auteure), Minjung Han (assistante de publication), Solange Harpham (rédactrice) et Mathew Birch (rédacteur) et Grant Moore (relecteur).

Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements	4
Liste des figures, tableaux et encadrés	6
Résumé analytique	9
Liste des acronymes	11
1. INTRODUCTION	15
1.1. Contexte : EDD et DEDD	16
1.2. But et grandes lignes	21
1.3. Méthodologie	23
2. CONCLUSIONS ET TENDANCES CLÉS, 10 ANS APRÈS	27
2.1. Tendances	28
2.2. Défis	33
3. POLITIQUES	39
3.1. Politiques à l'échelle mondiale	40
3.2. Politique régionale	47
3.3. Politique nationale/sous-nationale	51
3.4. Politique locale	62
4. PÉDAGOGIE ET PRATIQUE	67
4.1. Protection et éducation de la petite enfance	74
4.2. Enseignement primaire et secondaire	86
4.3. Education et formation techniques et professionnelles	110
4.4. Enseignement supérieur	124
4.5. Education non formelle, campagnes de sensibilisation et médias	144
4.6. Renforcement des capacités et formation	162
5. PARTIES PRENANTES ET PARTENARIATS	175
5.1. Secteur public	176
5.2. Secteur Privé	183
5.3. Société civile	185
5.4. Approches multipartites	187
6. AVENIR DE L'EDD	195
6.1. Amplifier l'action	196
6.2. Mesurer les progrès futurs	201
6.3. Réflexions finales sur la DEDD	202
Bibliographie	203

Liste des figures, tableaux et encadrés

FIGURES

- Figure 1.3.1** : Niveau de réponse combiné aux questionnaires 1 & 2 – Etats membres
- Figure 1.3.2** : Niveau de réponse combiné aux questionnaires 1 & 2 – Parties prenantes clés
- Figure 3.3.1.1** : Mécanismes de l'EDD dans les Etats membres
- Figure 4.1** : Types d'apprentissage associés à l'EDD, tels qu'identifiés grâce au QSEM
- Figure 4.1.1.1** : Note moyenne de l'EPPE en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.1.1.2** : Situation de l'EDD dans l'EPPE en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.2.1.1** : Note moyenne des enseignements primaire et secondaire en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.2.1.2** : Situation de l'EDD dans l'enseignement primaire en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.2.1.3** : Situation de l'EDD dans l'enseignement secondaire en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.2.1.4** : L'approche « toute l'école »
- Figure 4.2.1.5** : Note moyenne de la formation des enseignants en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.2.1.6** : Situation de l'EDD dans la formation des enseignants en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.3.1.1** : Note moyenne de l'EFTP en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.3.1.2** : Situation de l'EDD dans l'EFTP en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.3.1.3** : Aspects clés de la réussite de l'EFTP au service du DD
- Figure 4.4.1.1** : Note moyenne de l'enseignement supérieur en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.4.1.2** : Situation de l'EDD dans l'enseignement supérieur en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.5.1.1** : Note moyenne de l'éducation non formelle en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.5.1.2** : Situation de l'EDD dans l'éducation non formelle en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.5.1.3** : Note moyenne de la sensibilisation du public en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.5.1.4** : Situation de l'EDD de la sensibilisation du public en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.6.1.1** : Note moyenne du renforcement des capacités et de la formation en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 4.6.1.2** : Situation de l'EDD dans le renforcement des capacités et la formation en 2005 et 2013 dans les Etats membres
- Figure 5.1.1.1** : Progrès en matière d'EDD dans les stratégies ou politiques des organismes des NU

TABLEAUX

- Tableau 1.3.1** : Enquêtes complémentaires et entretiens semi-structurés
- Tableau 3.3.1.1** : Exemples de types de législation, directives et normes en matière de programme d'enseignement relatifs à l'EDD (au niveau national/sous-national)
- Tableau 4.1** : Echelle de notation applicable au questionnaire de l'UNESCO
- Tableau 4.4.2.1** : Déclarations et engagements de l'enseignement supérieur pendant la DEDD
- Tableau 4.5.1.1** : L'éducation des adultes intégrée aux stratégies de développement durable
- Tableau 5.1.1.1** : Augmentation des mentions liées à l'EDD dans les rapports du PNUAD

ENCADRÉS

- Encadré 1.1.1 :** Quatre grands axes de l'EDD et sept stratégies en faveur de l'EDD
- Encadré 3.1.1.1 :** L'inclusion de l'EDD dans les conventions et les accords sur le développement durable
- Encadré 3.1.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 3.2.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 3.3.1.1 :** Maurice – Profil d'une intégration réussie de l'EDD dans les politiques de DD
- Encadré 3.3.1.2 :** Costa Rica – Profil d'une intégration réussie de l'EDD dans les politiques de DD
- Encadré 3.3.1.3 :** Finlande – Profil d'une intégration réussie de l'EDD dans les politiques de DD
- Encadré 3.3.1.4 :** Kenya – Profil d'une intégration réussie de l'EDD dans les politiques de DD
- Encadré 3.3.1.5 :** Ecosse, Royaume-Uni – Profil d'un leadership réussi
- Encadré 3.3.1.6 :** Manitoba, Canada – Profil d'un leadership réussi
- Encadré 3.3.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 3.4.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 4.1.1.1 :** Uruguay – Le Projet Siembras
- Encadré 4.1.1.2 :** République de Corée – Le Projet Musim Stream
- Encadré 4.1.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 4.2.1.1 :** Vietnam – Compétences utiles dans la vie courante dans les programmes d'enseignement
- Encadré 4.2.1.2 :** Japon – Pédagogies d'EDD améliorant les résultats d'apprentissage
- Encadré 4.2.1.3 :** Programme « Young Master » : approche flexible d'apprentissage
- Encadré 4.2.1.4 :** Bhoutan – Des écoles vertes pour le programme « Bhoutan vert »
- Encadré 4.2.1.5 :** Faire de la durabilité une priorité forte dans les plans scolaires
- Encadré 4.2.1.6 :** Jamaïque – Formation initiale des enseignants grâce aux projets d'action communautaire d'EDD
- Encadré 4.2.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 4.3.1.1 :** Maurice – Innovation du programme d'enseignement de l'EFTP
- Encadré 4.3.1.2 :** Colombie - Améliorer la vie de la jeunesse rurale (Jóvenes Rurales Emprendedoras)
- Encadré 4.3.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 4.4.1.1 :** Royaume-Uni – Incitations au leadership pour l'EDD
- Encadré 4.4.1.2 :** Afrique – Partenariat Nord-Sud : Education pour le développement durable- Afrique (EDDA)
- Encadré 4.4.1.3 :** Afrique – Réseaux d'EDD favorisant le dialogue Nord-Sud-Sud
- Encadré 4.4.1.4 :** GUPES : Renforcer le programme d'enseignement et la recherche grâce à des partenariats
- Encadré 4.4.1.5 :** Canada – Partenariats d'EDD basés sur la recherche
- Encadré 4.4.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 4.5.1.1 :** Brésil – les graines du printemps : exercer la citoyenneté depuis l'enfance
- Encadré 4.5.1.2 :** Le programme d'éducation environnementale du bassin hydrographique du Lac Victoria
- Encadré 4.5.1.3 :** Tostan : donner les moyens d'agir aux femmes rurales d'Afrique
- Encadré 4.5.1.4 :** Népal – Initiative d'éducation à l'EDD
- Encadré 4.5.1.5 :** Japon – Accroître la sensibilisation locale à Okayama
- Encadré 4.5.2.1 :** Actions suggérées
- Encadré 4.6.1.1 :** Vietnam – Des employés apprenant à être durable
- Encadré 4.6.1.2 :** Uruguay – Formation au changement climatique pour les décideurs de l'Amérique latine
- Encadré 4.6.2.1 :** Actions suggérées

Encadré 5.1.1.1 : Exemples de réalisations clés des NU

Encadré 5.1.2.1 : Allemagne – Former les futurs leaders de l'EDD

Encadré 5.1.2.2 : République du Kenya et Israël – Mobiliser les capacités et les ressources en faveur de l'EDD

Encadré 5.1.2.3 : Mongolie et Suisse - Mobiliser les capacités et les ressources en faveur de l'EDD

Encadré 5.2.1 : Asie et Région du Pacifique – Trousse à outils de l'EDD pour réussir

Encadré 5.2.2 : Vietnam – Façonner un avenir plus durable

Encadré 5.3.1 : Plan International : Eduquer pour la résilience

Encadré 5.4.1 : Allemagne – Coordination efficace pour la mise en œuvre de l'EDD

Encadré 5.4.2 : Chine - Coordination efficace pour la mise en œuvre de l'EDD

Encadré 5.4.3 : CRE : Faire avancer l'EDD au niveau local

Encadré 5.4.4 : La concertation de Grenelle : une approche multipartite pour l'EFTP au service du DD

Encadré 5.4.5 : SADC REEP : relier la politique et la pratique au service du DD

Encadré 5.4.6 : Actions suggérées

DRAFT

Résumé analytique

La Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014) (DEDD) avait pour but d'intégrer les principes et les pratiques du développement durable à tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage afin de favoriser l'évolution des connaissances, des valeurs et des attitudes avec la vision, et ce afin de rendre possible une société plus durable et juste pour tous. Le mandat de la DEDD a mobilisé un nombre considérable de parties prenantes – dans les Etats membres, les organismes des NU, le secteur éducatif, le secteur privé et la société civile – à travailler en partenariat pour réorienter les systèmes éducatifs vers un développement durable.

Le Rapport mondial de suivi et d'évaluation (SEM) de la DEDD examine les progrès qui ont été accomplis afin d'intégrer l'éducation au développement durable (EDD) aux systèmes éducatifs et aux efforts déployés en faveur du développement durable. A partir des conclusions des deux précédents rapports mondiaux de suivi et d'évaluation de la DEDD et de l'évaluation de l'état actuel de l'EDD par les Etats membres et autres parties prenantes, ce rapport final décrit les résultats obtenus et les problèmes rencontrés au terme d'une décennie de progrès et d'action sur le plan de l'EDD aux échelons mondial, national, régional et local – ainsi que dans tous les domaines et à tous les niveaux de l'éducation.

Les réalisations de la DEDD sont visibles sous une variété de formes, mais la visibilité de l'EDD s'est surtout accentuée dans les politiques nationales et les accords internationaux. Dans de nombreux pays, les gouvernements intègrent l'EDD dans l'éducation pour préparer leurs citoyens à relever les défis de la durabilité qui s'annoncent. Dans le même temps, les individus, les écoles, les établissements d'enseignement supérieur, les organisations communautaires, les ONG internationales et le secteur privé s'attaquent au défi d'orienter l'apprentissage vers une compréhension et une pratique plus larges et approfondies de la durabilité. Un nombre croissant d'établissements d'enseignement supérieur oriente leur enseignement et leurs travaux de recherche vers des solutions durables, en particulier au sein de leurs communautés locales. Parallèlement, les entreprises reconnaissent maintenant la valeur que représente une main-d'œuvre bien informée et qualifiée qui peut contribuer au développement d'économies plus vertes. Par ailleurs, on peut constater des avancées positives dans le domaine de la protection de la petite enfance, même aux stades les plus précoces de l'éducation. Des investissements sont faits en matière de politique et de pratique afin de renforcer les capacités des personnes de tous les âges et de toutes les couches de la société. **On reconnaît de plus en plus, au niveau politique international, que l'éducation est indispensable aux progrès du développement durable et de nombreux pays se sont engagés à poursuivre le travail en faveur de l'EDD aux échelons nationaux et locaux.**

Au terme de la Décennie, l'EDD repose sur des fondements solides, et ce, grâce à une prise de conscience renforcée, à l'influence exercée sur les politiques et à la réalisation d'un grand nombre de projets respectueux des bonnes pratiques dans tous les domaines de l'éducation et de l'apprentissage. Les dix conclusions et tendances clés qui se dégagent à l'issue de ces dix années de travail serviront à l'avenir de guide à l'EDD :

L'EDD, catalyseur du développement durable

1. Les systèmes éducatifs intègrent les questions de développement durable
2. Développement durable et éducation, la convergence de deux programmes

L'EDD stimule l'innovation pédagogique

3. Les approches institutionnelles appliquent l'EDD
4. L'EDD favorise la pédagogie interactive axée sur l'apprenant

L'importance de l'engagement des parties prenantes en faveur de l'EDD

5. L'utilité avérée du leadership politique
6. Les partenariats multipartites sont particulièrement efficaces
7. Multiplication des engagements au niveau local

L'EDD investit tous les niveaux et domaines d'éducation

8. Intégration de l'EDD à l'éducation formelle
9. L'essor de l'EDD non formelle et informelle
10. L'enseignement et la formation techniques et professionnels favorisent le développement durable

Malgré les succès à l'actif de la Décennie, comme l'ont fait savoir les Etats membres et autres parties prenantes, il reste de nombreuses difficultés à surmonter avant de pouvoir exploiter pleinement le potentiel de l'EDD : il est notamment nécessaire d'accélérer le rapprochement des secteurs de l'éducation et du développement durable, de redoubler d'efforts pour institutionnaliser l'EDD — afin de garantir un soutien politique solide à la mise en œuvre de l'EDD au niveau systémique —, et enfin, d'intensifier la recherche, l'innovation, le suivi et l'évaluation afin d'élaborer de bonnes pratiques en matière d'EDD et d'en démontrer l'efficacité. Bien que beaucoup ait déjà été fait pour promouvoir la philosophie et les valeurs de l'EDD, l'intégration complète de l'EDD dans les systèmes éducatifs reste encore à mettre en place dans la majorité des pays.

Alors que la Décennie arrive à son terme et que l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) approchent de leur échéance en 2015, l'EDD est un catalyseur essentiel en vue de la transition de l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage et le développement professionnel vers des méthodes plus holistiques, intégrées et critiques pour aborder les enjeux de la durabilité. Le Programme d'action global (GAP) pour l'EDD approuvé par les Etats membres de l'UNESCO en 2013, en tant que cadre de suivi de la DEDD, continuera à profiter de la dynamique créée par les parties prenantes œuvrant conjointement en faveur du changement, de l'innovation et de la transition vers une vision partagée de la durabilité.

DRAFT

Liste des acronymes

AASHE	Association pour l'avancement vers la durabilité dans l'enseignement supérieur
AASHE-STARS	AASHE Système de suivi, d'évaluation et de notation de la durabilité
ACCU	Centre culturel de l'Asie et du Pacifique pour l'UNESCO
AETAP	Plan d'action africain pour l'éducation et la formation à l'environnement
AFE	Apprentissage et formation des adultes
AIU	Association internationale des universités
AMCEN	Conférence ministérielle africaine sur l'environnement
ARIES	Institut australien de recherche sur l'éducation au service de la durabilité
ARIUSA	Alliance des universités latino-américaines pour l'environnement et la durabilité
ASDI	Agence suédoise de coopération internationale au développement
ASEAN	Association des Nations de l'Asie du Sud-Est
AUA	Association des universités africaines
AuSSI	Programme australien « Ecoles durables »
BIE	Bureau international de l'éducation
CCNUCC	Convention-Cadre des Nations unies sur les changements climatiques
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CESP	Programme pour la communication, l'éducation et la sensibilisation du public
CLC	Centres d'apprentissage communautaires (Népal)
CEE-ONU	Commission économique pour l'Europe des Nations Unies
CGLU	Collectivités et gouvernement locaux unis
CNESDWG	Groupe de travail national de Chine sur l'EDD
CNUDB	Convention des Nations Unies sur la diversité biologique
CNUED	Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement
CNULD	Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification
CODEP	Lutte contre la désertification
CONFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
COP	Conférence des Parties
CRE	Centre régional d'expertise
CRISTAL	Références communes dans le domaine de la formation durable dans l'apprentissage des adultes
DD	Développement durable
DDC	Direction du développement et de la coopération suisse Décennie de l'éducation au service du développement durable
DESD	Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation
DNUA	Education for Sustainable Development
ECC	Education au changement climatique
ECI	Earth Charter International
ED	Education au service de la durabilité
EDD	Education au service du développement durable
EE	Education environnementale
EES	Etablissements d'enseignement supérieur
EFMD	Fondation européenne pour le développement du management
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
ELIAS	Initiatives de formation de responsables environnementaux pour une Asie durable

EM	Etat membre
EPPE	Education et protection de la petite enfance
EPT	Education pour tous
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
GAP	Programme d'action global
GRALE	Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes
GRLI	Initiative pour un Leadership Globalement Responsable
GSSL	Enquête mondiale sur les modes de vie durables
GTCS	Conseil général de l'enseignement en Ecosse
GTO	Groupe de travail ouvert
GUNi	Réseau universitaire mondial pour l'innovation
GUPES	Partenariat mondial des universités sur l'environnement et la durabilité
HEFCE	Conseil d'Angleterre pour le financement de l'enseignement supérieur
HESI	Initiative sur la durabilité dans l'enseignement supérieur
IAC	Comité inter-agences des Nations Unies
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IFC	Société financière internationale
IFE	Institut de formation des enseignants
IGES	Institut des stratégies environnementales mondiales
IIS	Plan international de mise en œuvre
INFEA	Education à l'environnement, information, formation (Italie)
ITP	Programme international de formation
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LMTF	Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage
MEEG	Groupe d'experts chargé du suivi et de l'évaluation
MESA	Intégrer l'environnement et la durabilité dans les universités en Afrique
MEXT	Ministère de l'Education (Japon)
MOOC	Cours en ligne ouverts à tous
NaDEET	Fonds pour l'éducation à l'environnement dans le désert du Namib
NU	Nations Unies
NUS	Union nationale des étudiants (UK)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectifs pour le développement durable
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMEP	Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
PdA	Protocole d'accord
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PME	Petites et moyennes entreprises
PMME	Petites, micro et moyennes entreprises
PMNU	Pacte mondial des Nations Unies
PNUAD	Plan-Cadre des Nations Unies pour l'aide au développement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PRME	Principes pour l'éducation à la gestion responsable

ProSPER.Net	Réseau pour la promotion du développement durable dans l'enseignement et la recherche universitaire des deuxièmes et troisièmes cycles
QSEM	Questionnaire pour le suivi et l'évaluation à l'échelle mondiale
réSEAU	Réseau du système des écoles associées
RI EFE	Réseau international d'établissements de formation des enseignants
RMS	Rapport mondial de suivi
RRC	Réduction des risques de catastrophes
RSE	Responsabilité sociale des entreprises
RU	Royaume uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord
SADC	Communauté de développement d'Afrique australe
SACD REEP	Programme régional d'éducation environnemental de la SADC
SEAMO	Organisation des ministères de l'Éducation des pays d'Asie du Sud-Est
SEM	Suivi et évaluation à l'échelle mondiale
S&E	Suivi et évaluation
SIPCNU	Stratégie internationale de prévention des catastrophes des Nations Unies
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UCINS	Réseau international de chaires UNESCO de l'enquête sur les EFE
UE	Union européenne
UICN	Union internationale pour la conservation de la nature
UNEP	Programme des Nations Unies pour l'environnement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNU	Université des Nations Unies
USA	Etats-Unis d'Amérique
VIH et Sida	Virus de l'immunodéficience humaine et syndrome d'immunodéficience acquise
WBCSD	Conseil mondial des entreprises pour le développement durable
WWF	Fonds mondial pour la nature





Chapitre 1

Introduction

Chapitre 1 : Introduction

L'éducation est l'instrument le plus puissant pour promouvoir la durabilité. Les solutions économiques et technologiques, les régulations politiques et les incitations financières ne suffisent pas. Nous devons changer fondamentalement notre manière de penser et d'agir.

– Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO (2012)

1.1. Contexte : EDD et DEDD

L'historique de l'EDD remonte à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED) de 1992, où 178 Etats membres ont convenu d'un cadre d'action pour le Chapitre 36 de l'Agenda 21, reconnaissant que l'éducation, la formation et la sensibilisation du public étaient des instruments indispensables pour la transition vers un développement durable ; ils ont demandé de « réorienter l'éducation vers un développement durable » (NU, 1992: paragraphe 36). L'UNESCO a été désignée comme institution chef de file pour la mise en œuvre du Chapitre 36.

Les articles parallèles sur l'éducation, la formation et la sensibilisation du public ont été acceptés par les trois conventions de Rio (Convention-cadre des Nations Unies sur le changement climatique [CCNUCC], Convention des NU sur la diversité biologique [CNUDB] et Convention des NU sur la lutte contre la désertification [CNULD]), et des programmes de travail ont été approuvés par les Etats membres. Les principes de l'Agenda 21 et les cadres qui le soutiennent continuent d'orienter la réflexion conceptuelle et la planification de l'EDD, de l'échelon mondial aux actions régionales et initiatives locales de l'Agenda 21.

Le lancement de la DEDD en 2005 a marqué le début de dix années d'un mouvement clairement engagé en faveur de l'amélioration et de la réorientation des systèmes éducatifs vers un développement durable, en s'appuyant sur les engagements précédents de l'Agenda 21 dans le domaine de l'EDD. Par l'adoption de la Résolution 57/254 en 2002, l'Assemblée générale des NU a proclamé la période 2005-2014 Décennie pour l'éducation au service du développement durable (DEDD) et désigné l'UNESCO comme agence chef de file.

La DEDD a invité les « gouvernements à envisager d'inclure, dans leurs stratégies et plans d'action respectifs en matière d'éducation, les mesures permettant de donner effet à la Décennie » (NU, 2002). Les Etats membres de l'UNESCO ont souscrit à cet engagement. Le Japon, la Suède, l'Allemagne et le Danemark, entre autres, ont défendu et appuyé ce travail au travers de fonds extrabudgétaires à l'UNESCO (UNESCO, 2013a, p. 5).

L'UNESCO a structuré ses efforts pour promouvoir l'EDD dans le Plan international de mise en œuvre (IIS) (UNESCO, 2005a), approuvé par les Etats membres pour favoriser l'appropriation collective de la DEDD et mettre en relation les initiatives mondiales visant à promouvoir l'éducation (UNESCO, 2005a), notamment les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), l'Education pour tous (EPT) et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA). L'IIS était fondé sur les quatre grands axes en faveur de l'EDD et sept stratégies :

L'EDD prépare des gens des horizons les plus divers à prévoir, faire face et trouver des solutions aux questions qui menacent la durabilité de notre planète.

– UNESCO (2005a, p. 7)

Encadré 1.1.1 : Quatre grands axes de l'EDD et sept stratégies en faveur de l'EDD

Quatre grands axes de l'EDD	Sept stratégies en faveur de l'EDD
1. Améliorer l'accès et la rétention à une éducation de base de qualité	1. Elaboration d'une vision commune et mobilisation
2. Réorienter les programmes d'éducation pour intégrer la durabilité	2. Consultation et maîtrise
3. Mieux sensibiliser le public à la notion de durabilité	3. Partenariats et réseaux
4. Providing training to advance sustainability across all sectors	4. Renforcement des capacités et formation
	5. Recherche et innovation
	6. Utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TIC)
	7. Suivi et évaluation

Source : UNESCO (2005a).

L'UNESCO a reconnu la nécessité d'adopter deux approches complémentaires en matière de plaidoyer pour faire avancer la DEDD : la première pour soutenir la communauté éducative dans son rôle de transition vers un développement durable ; la seconde pour aider les parties prenantes œuvrant en faveur du développement durable à intégrer l'éducation dans leur travail. Gardant ces deux approches à l'esprit, l'UNESCO a axé ses efforts dans quatre domaines principaux :

- laider avec les Etats membres de l'UNESCO et à travers le système des NU en faveur de l'éducation comme un instrument de mise en œuvre indispensable au service du développement durable, en s'adressant à la fois à la communauté éducative et à celle du développement durable ;
- Apporter un appui politique et conseiller les Etats membres, sous l'angle de l'EDD, pour réorienter leurs systèmes éducatifs et progresser vers la réalisation des engagements des OMD et de l'EPT ;
- Promouvoir le débat mondial sur l'EDD par le réseautage et l'interaction entre les parties prenantes de l'EDD, favorisant ainsi l'échange entre les praticiens et les experts du monde entier ;
- Concevoir des approches pour évaluer les progrès accomplis dans le domaine de l'EDD.

Afin d'orienter son travail, l'UNESCO a créé des groupes composés de parties prenantes et d'experts ayant pour mission de la conseiller sur la mise en œuvre de la DEDD en général (Groupe de haut niveau sur la DEDD jusqu'à janvier 2011, puis Groupe de référence de la DEDD), sur le suivi et l'évaluation de la DEDD (Groupe d'experts chargé du suivi et de l'évaluation, MEEG), et sur la préparation des Conférences mondiales de l'UNESCO sur l'EDD en 2009 et 2014 (appelé chacun Groupe international de pilotage) (UNESCO, 2009a).

Afin de catalyser et de coordonner les efforts avec les autres organismes des NU, l'UNESCO a créé un Comité inter-agences (IAC) pour la DEDD. Quinze organismes ont accepté de participer au début de la DEDD. Ils étaient 22 à la fin de la Décennie.

L'examen de la DEDD montre que l'on peut diviser sa mise en œuvre en deux phases distinctes. Les premières années, 2005 – 2008, ont été consacrées à définir et promouvoir l'EDD, identifier les acteurs et les activités déjà en cours, développer un réseau et des partenariats, et mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation. La seconde phase, dont la Conférence mondiale de 2009 sur l'éducation au développement durable a marqué le début, a constitué un tournant où l'accent s'est déplacé pour recentrer la promotion de l'EDD dans le contexte d'une éducation de qualité. Il s'agissait de mettre l'accent sur l'enseignement, l'apprentissage, les contenus et la pertinence de l'éducation pour le travail et la vie. Sur la base du document final de la Conférence mondiale de 2009, la Déclaration de Bonn, et de la Stratégie pour la seconde moitié de la Décennie nouvellement élaborée, l'UNESCO a axé son travail sur trois questions clés du développement durable : le changement climatique, la biodiversité et la réduction des risques de catastrophes, devant être abordées à travers l'éducation. Cette stratégie pour la seconde moitié de la DEDD des NU a orienté le travail de 2009 à 2014 (UNESCO, 2010a).

Au début de la DEDD, l'EDD était perçue comme étant principalement liée à la réorientation du programme d'enseignement formel et au contenu sur le développement durable. Au terme de la DEDD, une meilleure compréhension du processus de l'EDD a conduit à l'exploration et la mise en œuvre de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage (UNESCO, 2012a) dans tous les secteurs et centres d'intérêt.

La DEDD

Etapes importantes

Forum mondial sur l'éducation

- La communauté internationale a affirmé son engagement à réaliser l'Éducation pour tous (EPT) d'ici à 2015 par l'adoption du Cadre d'action de Dakar. Le Cadre est axé sur les six objectifs de l'EPT, dont le dernier est d'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation.

Sommet mondial sur le développement durable (Sommet de Johannesburg)

- Les États membres et les parties prenantes mondiales ont passé en revue les résultats du Sommet de la Terre de 1992 et formulé des recommandations pour les actions futures, en particulier « recommander à l'Assemblée générale des NU d'envisager de proclamer une Décennie pour l'éducation au service du développement durable en 2005 » (NU, 2002, para. 124d).

Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA, 2003-2012)

- La DNUA a été proclamée lors de la 56ème session de l'Assemblée générale des NU (2001) pour soutenir les efforts collectifs vers la réalisation des objectifs de l'EPT d'ici à 2015.

Lancement régional de la DEDD pour l'Europe/Amérique du Nord

- Cette réunion de haut niveau des ministres de l'Environnement et de l'Éducation à Vilnius en Lituanie a vu l'adoption de la Stratégie de la CEE-ONU pour l'éducation au service du développement durable et a marqué le lancement de la DEDD pour la région Europe et Amérique du Nord.

Lancement régional de la DEDD pour l'Asie-Pacifique

- Le lancement régional de la DEDD pour l'Asie-Pacifique et la Stratégie régionale Asie-Pacifique en vue de l'EDD a eu lieu à l'occasion de la Conférence internationale UNU/UNESCO à Nagoya au Japon.
- Le cadre de l'EDD pour le Pacifique a été élaboré et approuvé à l'occasion d'une réunion ministérielle à Nadi aux Fidji en 2006.

Lancement régional de la DEDD pour les États arabes

- Le lancement régional de la DEDD a eu lieu à Bahreïn. Ceci a donné la possibilité aux pays de la région d'échanger leurs points de vue et de dialoguer.
- Le Cadre d'orientation régional de l'éducation au développement durable dans la région arabe a été lancé en 2008.

1992

Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (DNUED) Sommet de la Terre à Rio

- L'Agenda 21 et la Déclaration de Rio sur l'environnement
- et le développement ont été adoptés par 178 gouvernements.
- L'Agenda 21 est un plan d'action mondial pour le développement durable.
- L'UNESCO a été désignée comme agence chef de file du Chapitre 36 de l'Agenda 21 sur l'éducation, la formation et la sensibilisation du public, ainsi que du Chapitre 35 sur la science au service d'un développement durable.

2000

Sommet du Millénaire des NU

- La plus grande rencontre des dirigeants du monde de notre histoire adopte la Déclaration du Millénaire qui engage leurs nations à réaliser les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) d'ici à 2015. Les OMD visent à lutter contre l'extrême pauvreté — pauvreté du revenu, faim, maladie, manque d'abri convenable et exclusion, tout en faisant la promotion de l'égalité entre les sexes, l'éducation et la durabilité environnementale.

2002

57ème session, Assemblée générale des NU

- Adopté la résolution 57/254 qui a proclamé la période 2005-2014 Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (UN DESD) et désigné l'UNESCO comme agence chef de file.

2003

Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014)

- Lancée officiellement au siège des NU à New York.
- Lancements régionaux de la DEDD pour l'Amérique latine et les Caraïbes**
- La Conférence ibéro-américaine sur le développement durable, organisée à Rio de Janeiro au Brésil, a marqué le lancement de la DEDD.
- La Conférence caribéenne sur l'EDD Nouvelles approches pour l'avenir, organisée à Kingston en Jamaïque, a servi au lancement régional de la DEDD pour les Caraïbes.
- Le document de Stratégie régionale Bâtir l'éducation au développement durable en Amérique latine et aux Caraïbes a été mis en ligne à des fins de commentaires en 2005 et finalisé en 2007.

Lancement régional africain de la DEDD

- La Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), organisée à Libreville au Gabon, a servi au lancement de la DEDD et de sa Stratégie régionale au service du développement durable en Afrique subsaharienne (SSAED).

2005

Conférence mondiale à mi-parcours de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable (Bonn, Allemagne)

- La Déclaration de Bonn a fourni un Plan d'action sur l'EDD à la communauté internationale et exposé les étapes de la mise en œuvre pendant le reste de la DEDD.
- Pour orienter son travail, l'UNESCO a élaboré la Stratégie de l'UNESCO pour la seconde moitié de la Décennie des NU pour l'éducation au service du développement durable.

Conférence des NU sur le développement durable (Rio+20), Brésil

- The Rio+20 outcome document, *The Future We Want*, Le document final de Rio+20, Le futur que nous voulons, contenait les engagements pris dans le domaine l'éducation, jugée importante pour l'économie verte, le travail et la protection sociale ainsi que pour la formation et la durabilité.
- Les Etats membres ont résolu de « promouvoir l'éducation pour le développement durable et d'intégrer le développement durable plus activement dans l'éducation au-delà de la DEDD » (para. 232).

Tbilisi+35 commémore 35 ans d'initiatives à l'échelle mondiale pour l'éducation vers un monde durable

- La Conférence intergouvernementale (Tbilisi+35) a rassemblé des délégués du monde entier pour promouvoir l'appel mondial en faveur de l'éducation à l'environnement comme outil du développement durable

Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable

- La Conférence « Apprendre aujourd'hui pour un avenir viable » a les quatre objectifs suivants : i) Célébrer une décennie d'action ; ii) Réorienter l'éducation en vue de bâtir un avenir meilleur pour tous ; iii) Accélérer l'action en faveur du développement durable ; et iv) Définir les priorités de l'EDD au-delà de 2014. La conférence marque la fin de la DEDD, en célébrant ses réalisations et le lancement du Programme d'action global sur l'EDD.

Rapport mondial de suivi et d'évaluation final

- Achèvement de la troisième et dernière phase du processus mondial de suivi et d'évaluation : 2005–2014. Elle porte sur les impacts et les résultats de la DE

2007

Quatrième conférence internationale sur l'éducation à l'environnement vers un développement durable

- La quatrième de la série de conférences sur l'éducation à l'environnement a été organisée à Ahmedabad en Inde et a passé en revue la situation actuelle de l'éducation à l'environnement (EE) et son développement pour relever les défis de la durabilité et les objectifs de la DEDD. La première conférence internationale, une étape importante de l'éducation à l'environnement, a été organisée à Tbilissi en Géorgie en 1977.

2009

Premier rapport mondial de suivi et d'évaluation de la DEDD

- Achèvement de la première phase du processus de suivi et d'évaluation : 2007 – 2009 a examiné les contextes et les structures de l'EDD.

2012

Second rapport mondial de suivi et d'évaluation de la DEDD

- Achèvement de la seconde phase du processus de suivi et d'évaluation : 2009 – 2012 a examiné les processus et l'apprentissage au service de l'EDD.

2013

37^{ème} session, Conférence générale de l'UNESCO

- Adopté 37 C/ Résolution 12, qui a approuvé la Programme d'action global (GAP) sur l'EDD en suivi à la DEDD.

2014

EDD : Investir tous les aspects et niveaux d'éducation

L'EDD vise à encourager la transformation de l'éducation, de façon à lui permettre de contribuer efficacement à la réorientation des sociétés vers un développement durable. Ceci nécessite de réorienter les systèmes et les structures de l'éducation ainsi que de repenser l'enseignement et l'apprentissage. L'EDD est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage et ne doit pas être considéré comme un complément aux programmes ou pratiques éducatives existants.

L'EDD s'applique également à tous les niveaux de l'éducation et se déroule dans une grande variété de cadres (formel, non formel ou informel) – de la scolarité à l'enseignement professionnel et la formation sur le lieu de travail, l'enseignement supérieur, la formation des adultes et l'éducation à la sensibilisation du public –, faisant partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie :

- **L'éducation formelle** se déroule dans les systèmes scolaires et universitaires. Elle est basée sur un programme d'enseignement établi et des méthodes d'enseignement et d'évaluation approuvées.
- **L'éducation non formelle** se déroule en dehors du système formel, mais dans d'autres cadres d'apprentissage organisés (par ex. les groupes de jeunes, les associations de femmes, les zoos et les musées, les organisations communautaires et les classes d'alphabétisation des adultes).
- **L'éducation informelle** découle des activités de la vie quotidiennes en rapport avec le travail, la famille ou les loisirs et est transmise dans les familles, les organisations religieuses, les groupes communautaires et la culture traditionnelle ainsi que par les organes d'information, les médias sociaux et les différentes formes de divertissement.
- **La formation** implique une activité organisée visant à transmettre des informations et/ou des instructions pour améliorer la performance de l'apprenant ou l'aider à acquérir un niveau requis de connaissances ou de compétences (Fien, 2012, p. 3).

Qu'est-ce que l'EDD ?

L'éducation pour le développement durable (EDD) donne à chacun à prendre les moyens de prendre des décisions éclairées du point de vue de l'intégrité de l'environnement, la viabilité économique et une société juste pour les générations présentes et futures, tout en respectant la diversité culturelle.

– UNESCO (213r)

Qu'est-ce que le développement durable ?

Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs.

– Nations Unies (1987)

Les questions relatives au développement durable sont intégrées à l'enseignement et l'apprentissage. Elles incluent des thèmes comme le changement climatique, la réduction des risques de catastrophes, les moyens d'existence durables, la consommation et la production durables, la biodiversité et la réduction de la pauvreté. Parce que ces questions sont caractérisées par l'incertitude, la complexité et un niveau élevé d'interdépendance systémique, **l'EDD nécessite des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives telles que la pensée critique, la capacité à imaginer des scénarios futurs et la prise de décision collaborative, afin de permettre aux apprenants d'agir au service du développement durable.** L'apprentissage de l'EDD recouvre aussi :

- Apprendre à poser des questions critiques ;
- Apprendre à clarifier ses propres valeurs ;
- Apprendre à imaginer des futurs plus positifs et durables ;
- Apprendre à penser de manière systémique ;
- Apprendre à répondre par un apprentissage appliqué ; et,
- Apprendre à explorer la dialectique entre tradition et innovation (UNESCO, 2011a, p. 8).

La DEDD a contribué à clarifier la notion d'EDD, à la situer dans les contextes locaux, nationaux et régionaux et à identifier ce qui constitue une bonne pratique. Au cours de la DEDD, le concept de l'EDD a été élaboré de façons qui ont suscité l'intérêt et des réponses à l'échelle régionale. Dans de nombreux pays et régions, l'accent a été mis sur des questions de durabilité et des priorités éducatives différentes, donnant lieu à une grande variété de conceptions et de pratiques d'EDD. Lors de la Conférence de Bonn, la Déclaration de Bonn, élaborée et approuvée par les Etats membres et les autres parties prenantes participant à la conférence, a également insisté sur la richesse de l'EDD :

L'EDD s'appuie sur les valeurs de justice, d'équité, de tolérance, de suffisance et de responsabilité. Elle fait la promotion de l'égalité entre les sexes, de la cohésion sociale et de la réduction de la pauvreté et accorde une place importante à la responsabilité, l'intégrité et l'honnêteté, comme énoncé dans la Charte de la terre. Les principes qui sous-tendent l'EDD prônent des modes de vie durable, la démocratie et le bien-être humain. La protection et la restauration de l'environnement, la conservation et l'utilisation durable des ressources naturelles, l'action face à des modes de production et de consommation non durables, et la création de sociétés justes et pacifiques sont également d'importants principes qui font partie intégrante de l'EDD.

– UNESCO (2009b)

L'image de l'EDD s'est modifiée et élargie et elle a influencé des débats parallèles soutenant que les droits et les besoins d'une éducation de qualité sont des facteurs fondamentaux du progrès humain. Il se dégage un consensus autour de l'idée que les éléments constitutifs d'une éducation de qualité doivent être envisagés dans le contexte de la mission générale de l'éducation. On admet plus généralement que la qualité ne concerne pas seulement l'accès ou la transmission des compétences fondamentales comme l'alphabétisme ou le calcul. Elle englobe plutôt la pertinence, la mission, les méthodes, les résultats et le contenu de l'éducation et d'aider les apprenants à adopter des valeurs tout au long de la vie qui sous-tendent la durabilité. **Une éducation de qualité pour un développement durable concerne ce que les gens apprennent, sa pertinence pour le monde d'aujourd'hui et les défis mondiaux, ainsi que la façon dont les apprenants développent les aptitudes et les attitudes nécessaires pour relever les défis et prospérer, maintenant et pour les générations futures.**

1.2. But et grandes lignes

La DEDD s'est accompagnée d'un effort de suivi et d'évaluation à l'échelle mondiale. Malgré la nouveauté des systèmes de suivi et d'évaluation de l'EDD, le Plan international de mise en œuvre de la DEDD a souligné la nécessité de s'engager dans ce processus et l'a identifiée comme une composante clé de la DEDD. Pour soutenir l'UNESCO dans le processus de suivi et d'évaluation (S&E) de la DEDD, le Groupe d'experts chargé du suivi et de l'évaluation (MEEG) a été créé en janvier 2007. Le rôle du MEEG est de donner des conseils techniques et de soutenir l'UNESCO, afin d'évaluer les progrès accomplis à l'échelle mondiale. Le MEEG a conçu un Cadre mondial de suivi et d'évaluation (SEM) pour mesurer l'impact de la DEDD. Ce cadre recommandait notamment de préparer les trois rapports suivants pendant la durée de la DEDD :

- Le premier **Rapport mondial de suivi et d'évaluation 2009 de la DEDD**, *Contextes et structures de l'éducation pour le développement durable*, était un examen à mi-parcours centré sur les structures, les dispositions et les politiques qui favorisent le développement et la mise en œuvre de l'EDD. Le rapport a noté l'augmentation rapide de la création d'instances nationales de coordination de l'EDD et une présence visible de l'EDD dans les programmes nationaux et internationaux.
- Le second **Rapport mondial de suivi et d'évaluation 2012 de la DEDD**, *Bâtir l'éducation de demain*, portait sur les différents types d'opportunités d'engagement et les approches d'enseignement et d'apprentissage adoptées pour la mise en œuvre de l'EDD dans les différents niveaux et cadres éducatifs. Le rapport a noté que l'EDD émergeait comme un thème fédérateur pour de nombreux types d'éducation et était progressivement perçue comme un catalyseur de l'innovation dans l'éducation.
- Ce troisième et dernier **Rapport mondial de suivi et d'évaluation 2014 de l'UNESCO**, *Façonner l'avenir – Décennie Des NU pour l'éducation au service du développement durable*, est centré sur les résultats des 10 années de travail à l'échelle mondiale pour faire de l'éducation un instrument déterminant en vue de faire progresser les sociétés vers la durabilité. Il donne des informations sur l'impact de l'appel en faveur de la Décennie des NU pour

l'éducation au service du développement durable à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation, et retrace les principaux enseignements qui éclaireront les futurs travaux. Les objectifs spécifiques de ce rapport final sont de :

1. Dresser le bilan des investissements et des réalisations dans le domaine de l'EDD ;
2. Documenter les impacts, les évolutions et les tendances pendant la DEDD ;
3. Explorer comment l'EDD aborde les défis de la durabilité et contribue aux pratiques de développement durable ;
4. Illustrer comment l'EDD contribue et renforce la qualité de l'éducation dans les écoles primaire et secondaire ainsi que dans les autres cadres éducatifs ; et,
5. Tracer la voie à suivre en vue d'un processus post-DEDD.

Ce rapport final, *Façonner le futur que nous voulons – Décennie des NU pour l'éducation au service du développement durable*, a été préparé en pensant à plusieurs types de public. Il a été conçu pour renseigner et fournir des conseils aux responsables gouvernementaux dans le domaine de la formulation et de la mise en œuvre des politiques, en particulier au sein des ministères de l'Éducation et des ministères de l'Environnement/Développement durable. Les enseignements mis en lumière dans le rapport pourront aussi appuyer la future programmation des organismes des NU, des organisations de la société civile, du secteur privé, des éducateurs et des administrateurs de l'éducation. Enfin, le rapport entend s'adresser à ceux qui pourraient utiliser ces conclusions pour contribuer à orienter la recherche, l'innovation et les travaux futurs dans le domaine de l'éducation ou du développement durable.

Le rapport final de la DEDD est composé de six sections distinctes :

<p>Chapitre 1. Introduction</p> <p>Examine le contexte de l'appel en faveur de la Décennie, le mécanisme de mise en œuvre et le processus de suivi et d'évaluation. Il présente aussi une vue d'ensemble des concepts et des pratiques ancrées dans l'EDD.</p>	<p>Chapitre 2. Conclusions et tendances clés, 10 ans après</p> <p>Présente le résumé des principales conclusions émergeant de la DEDD. Ces conclusions mettent en évidence les tendances clés et les leviers pour promouvoir l'EDD ainsi que les défis restant à relever sur la base des données recueillies après 10 ans de travail à travers le monde.</p>	<p>Chapitre 3. Politiques</p> <p>Explore les contextes politiques de l'EDD, de l'établissement de cadres et de l'orientation aux échelons mondial et régional à l'élaboration de politiques nationales et locales d'EDD .</p>
<p>Chapitre 4. Pédagogie et pratique</p> <p>Examine la mise en œuvre et les résultats de l'EDD à tous les niveaux de l'éducation : éducation et protection de la petite enfance, enseignements primaire et secondaire (y compris la formation des enseignants), EFTP dans les EES, éducation non formelle, sensibilisation du public, renforcement des capacités et formation.</p>	<p>Chapitre 5. Parties prenantes et partenariats</p> <p>Reconnait le rôle important que chaque groupe de partie prenante a joué pendant la DEDD, qu'il s'agisse des organismes des NU, des gouvernements, du secteur public ou de la société civile. La collaboration des groupes de parties prenantes, travaillant en partenariat ont permis de faire avancer l'EDD.</p>	<p>Chapitre 6. L'avenir de l'EDD</p> <p>Explore les voies de l'EDD et les actions qui seront nécessaires, notamment les outils et les processus pour mesurer les progrès.</p>

1.3. Méthodologie

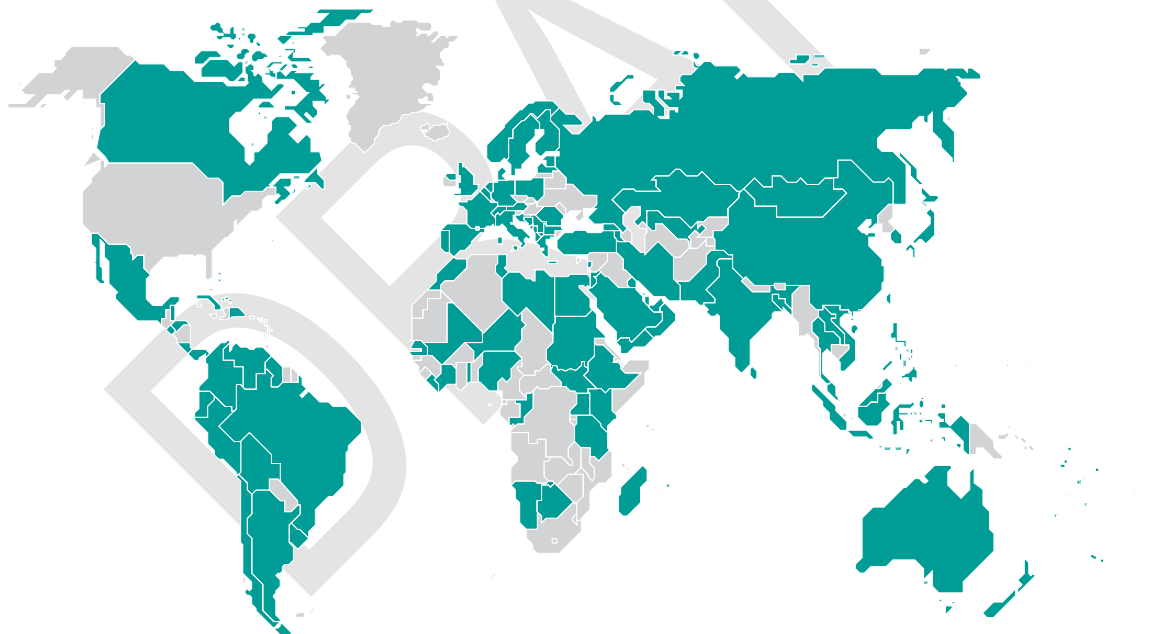
Plusieurs sources de données ont été utilisées pour éclairer l'analyse de l'évolution de l'EDD pendant la DEDD ainsi que ses impacts. Citons notamment :

Consultations régionales : En 2013, l'UNESCO a organisé des consultations dans toutes les régions (Afrique, Etats arabes, Asie et Pacifique, Europe et Amérique du Nord, Amérique latine et Caraïbes) en préparation au rapport final de la DEDD et pour recueillir les positions sur l'élaboration d'un cadre de programme de l'EDD pour l'après 2014.

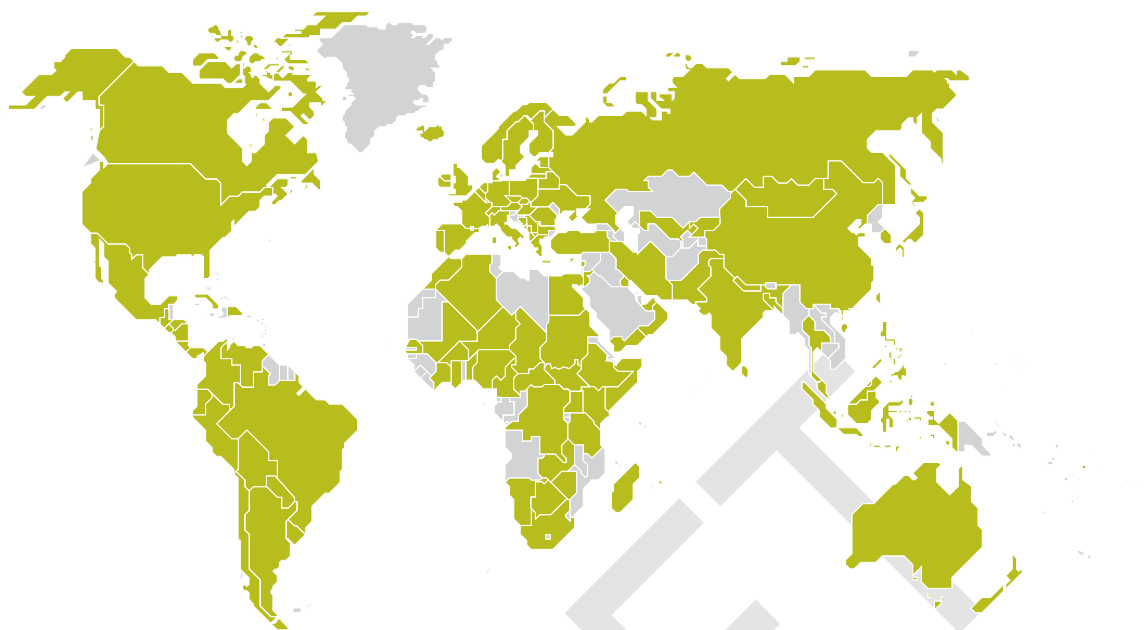
Questionnaires de suivi et d'évaluation à l'échelle mondiale de l'UNESCO : Les Etats membres et les autres parties prenantes ont énormément contribué au processus de SEM. Deux questionnaires ont été élaborés pour les Etats membres de l'UNESCO, les autres parties prenantes clés et les organismes des NU. Le questionnaire 1 a recueilli les préférences concernant le cadre de programme de l'EDD pour l'après 2014, tandis que le questionnaire 2 a recueilli des informations sur l'évaluation finale de la DEDD.

Les questionnaires 1 et 2 ont été mis en ligne et envoyés aux Etats membres de l'UNESCO, aux organismes des NU et aux autres parties prenantes clés. 97 Etats membres, 541 parties prenantes et 37 organismes des NU ont répondu au questionnaire 1, soit un total de 675 répondants venant de 144 pays. 70 Etats membres, 384 parties prenantes et 30 organismes des NU ont répondu au questionnaire 2, soit un total de 484 répondants venant de 125 pays.

Figure 1.3.1 : Niveau de réponse combiné aux questionnaires 1 et 2 – Etats membres



Source : UNESCO SEM Questionnaires SE.

Figure 1.3.2 : Niveau de réponse combiné aux questionnaires 1 et 2 – Parties prenantes clés

Source : UNESCO SEM Questionnaires PP

Les deux questionnaires ont reçu des contributions des ministères de l'Éducation, des ministères de l'Environnement/ Développement durable, des Commissions nationales pour l'UNESCO, des organismes des NU, d'organisations non gouvernementales nationales et internationales (ONG), de différents types de réseaux, d'organisations de jeunesse, d'universités, de centres de recherche, du secteur privé, de praticiens de l'éducation et de l'apprentissage et d'autres individus concernés.

Les résultats des questionnaires ont été utilisés pour renseigner la rédaction du rapport final sur la DEDD et mis à la disposition des auteurs commandités pour préparer les documents de référence de ce rapport. Les références au Questionnaire de suivi et d'évaluation à l'échelle mondiale (Q SEM) sont citées comme suit :

Réponses des Etats membres	QSEM <nom du pays>, EM
Réponses des parties prenantes	QSEM <nom de l'organisation>, PP
Réponses des Nations Unies	QSEM <nom de l'organisme des NU>

Documents de référence commandités : L'UNESCO a commandité plusieurs documents de référence pour soutenir le Rapport final sur l'EDD. Cette composante avait pour but de compléter et d'améliorer les informations issues des questionnaires SEM et du processus de consultation régionale. Les documents commandités ont tenté d'appréhender la diversité des activités lancées pendant la DEDD ainsi que celles qui ont été inspirées ou catalysées par la DEDD elle-même. Les documents ont évalué les évolutions et les impacts, aux échelons mondial, régional, national et local, qui se sont produits dans les processus éducatifs formel, non formel et informel pendant cette décennie. Tous les documents commandités ont été soumis à un examen à l'aveugle par les pairs.

Revue documentaire : Les documents produits par l'UNESCO tout au long de la DEDD ont fait l'objet d'un examen ainsi que les études et les rapports produits par d'autres.

Entretiens semi-structurés et enquêtes complémentaires : Plusieurs auteurs de documents de référence commandités pour le Rapport final de la DEDD ont mené des enquêtes sectorielles et des entretiens semi-structurés avec les répondants clés. Le tableau fournit davantage de renseignements :

Table 1.3.1 : Enquêtes complémentaires et entretiens semi-structurés


Titre du document de travail	Méthodologie
La réponse de l'UNESCO et des organismes des NU à la DEDD	Entretiens semi-structurés avec 23 répondants du secteur de l'éducation et des bureaux régionaux et multi-pays de l'UNESCO, des membres du Comité inter-agences des NU pour la DEDD, des membres du groupe d'experts de l'UNESCO sur l'EDD et du groupe chargé du suivi et de l'évaluation de l'EDD, d'autres partenaires de l'EDD, notamment les bailleurs et les Etats membres..
L'EDD dans l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE)	Enquêtes sur les dispositions pour l'EDD dans l'EPPE , impliquant des répondants experts individuels de 14 pays : Chine, République de Tchékie, Finlande, Fédération de Russie, Slovaquie, France, Irlande, Australie, Brésil, Bulgarie, Singapour, Suède, Kenya et RU. L'enquête a demandé des renseignements sur les progrès accomplis dans la mise en œuvre de l'EDD dans l'EPPE ainsi que les contributions au processus faites par le gouvernement, les ONG et les instituts de formation des enseignants.
L'EDD dans la formation des enseignants	Réseau international des chaires de l'UNESCO de l'enquête EES (UCINS) , impliquant des membres du réseau international (RI) des instituts de formation des enseignants associé à la chaire de l'UNESCO sur la réorientation de la formation des enseignants pour aborder la durabilité, ont reçu une courte enquête relative à l'EDD dans les EES. Contact direct avec les individus et/ou les organisations qui sont actifs dans l'EDD dans la formation des enseignants : le président a contacté (à savoir par courriel, téléphone, Skype et en personne) les ONG et les instances dirigeantes pour compléter les conclusions de l'enquête.
EDD dans l'enseignement supérieur	Consultations avec différents groupes nationaux et internationaux qui rassemblent des experts et praticiens de l'EDD et/ou de l'enseignement supérieur ainsi que des individus ayant des rôles spécifiques dans l'enseignement supérieur qui ont pu fournir des données pour les études de cas. Des intervenants avec une forte expérience en EDD ont été identifiés dans chaque région de l'UNESCO. Ils ont vérifié la validité des conclusions des premières versions du rapport.
EDD dans la formation et le développement professionnel du secteur privé	Enquête en ligne impliquant des individus travaillant dans le secteur privé et le domaine de la durabilité. L'enquête a été postée sur plusieurs groupes de LinkedIn. Entretiens téléphoniques avec 12 experts en formation continue des cadres sur la durabilité en Amérique du Nord et latine, en Europe et en Australie pour compléter les conclusions de l'enquête en ligne. Des contacts par courrier électronique avec des individus et/ou organisations appartenant aux réseaux professionnels des auteurs des documents de référence, notamment les parties prenantes clés du secteur privé, les NU, la Commission européenne et la Banque mondiale, pour valider les conclusions initiales.

Limites du processus mondial de suivi et d'évaluation

Il convient de noter que les conclusions de ce rapport doivent être considérées dans le contexte des limites du processus mondial de suivi et d'évaluation.

- Il est difficile de différencier les politiques, plans et activités qui ont été élaborés spécifiquement en réponse à la DEDD, ceux qui étaient déjà en place mais qui sont montés en puissance grâce à l'existence de la DEDD et ceux qui se sont déroulés parallèlement à la DEDD mais sans relation directe ou indirecte avec la DEDD elle-même. Ce qui est présenté dans le présent Rapport final de la DEDD inclut les changements qui sont intervenus pendant cette décennie marquée par la DEDD, y compris les initiatives parallèles et pas seulement les initiatives élaborées explicitement sous l'étiquette de la DEDD.
- La complexité et la portée du questionnaire SEM ont conduit à de grands écarts dans les réponses. Dans certains cas, les contributions des Etats membres ont impliqué de multiples parties prenantes, tandis que dans d'autres cas, seuls un ou deux départements ou institut techniques ont été impliqués. Dans certains cas, les répondants ne pouvaient répondre qu'avec les données qui leur étaient immédiatement disponibles et la vue des progrès de l'EDD qu'ils avaient de leur poste. Certains Etats membres et parties prenantes ont fourni plus de descriptions plus détaillées de leurs activités, brossant ainsi un tableau plus complet de l'état de l'EDD dans cette sphère particulière et/ou des Etats membres
- L'une des difficultés liées à la préparation d'un rapport mondial qui examine une période de 10 ans est de tenter de saisir la profondeur et l'ampleur des activités qui ont eu lieu. Le but du présent rapport n'est pas d'identifier de manière exhaustive toutes les activités et pratiques, mais d'évaluer comment la grande variété des politiques, projets, réseaux, outils et initiatives qui se sont déroulés à travers le monde a contribué à faire avancer l'EDD. Le cas échéant, des exemples spécifiques sont cités dans ce rapport pour illustrer les types d'initiatives qui ont eu lieu pendant la DEDD.





Chapitre 2

Conclusions et tendances clés, 10 ans après

Chapitre 2 : conclusions et tendances clés, 10 ans après

Suite à l'Appel en faveur de la Décennie pour l'éducation au service du développement durable (DEDD), les Etats membres des NU se sont engagés à intégrer l'EDD dans les systèmes éducatifs. Cet engagement n'a pas été sans défis, car les systèmes éducatifs sont complexes et impliquent de multiples niveaux de prise de décision sur les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur, le milieu du travail et les communautés. Pour favoriser les changements au sein des systèmes éducatifs, il a été nécessaire de mener des interventions à différents niveaux et d'impliquer un large éventail de parties prenantes.

Les conclusions clés suivantes mettent en lumière les tendances majeures et les leviers qui ont fait avancer l'EDD. Elles sont fondées sur les données recueillies au terme de dix années de travail à l'échelle mondiale.

2.1. Tendances

L'EDD, catalyseur du développement durable

1. Les systèmes éducatifs intègrent les questions de développement durable

Accroître la pertinence de l'éducation face aux difficultés présentes et futures d'ordre social, environnemental et économique auxquelles le monde est confronté est l'une des grandes tendances qui se dessinent dans de nombreux pays. L'EDD offre une vision et une mission nouvelles pour la politique et la pratique de l'éducation. Comme l'indiquent les données recueillies au terme de la DEDD, la réorientation des politiques, des programmes d'enseignement et des plans pour intégrer le développement durable est un processus déjà bien engagé dans la plupart des Etats membres qui ont présenté un rapport, bien que les progrès restent inégaux.

La connaissance de l'EDD comme un processus qui se déroule tout au long de la vie, qui commence dès la petite enfance et se poursuit pendant les enseignements primaire et secondaire, le développement technique et professionnel, l'enseignement supérieur, la formation sur le lieu de travail et le développement professionnel et les campagnes de sensibilisation, s'est nettement améliorée. Dans ce contexte, on considère désormais qu'une éducation qualité consiste non seulement à transmettre les compétences fondamentales (comme l'alphabétisme et le calcul), mais aussi à développer tout au long de la vie des valeurs qui sous-tendent la durabilité. La vision approfondie d'une éducation de qualité englobe la pertinence de l'éducation et ses objectifs, ses méthodes et son contenu pour un apprentissage tout au long de la vie. La qualité de l'éducation concerne ce que les gens apprennent et comment, sa pertinence pour le monde d'aujourd'hui et les défis mondiaux et son influence sur les choix que font les individus. Nombreux sont ceux qui s'accordent désormais à reconnaître qu'une éducation au développement durable de qualité renforce le sens des responsabilités chez les individus considérés comme citoyens du monde, et les prépare mieux au monde dont ils hériteront.

2. Développement durable et éducation, la convergence de deux programmes

Les parties prenantes du développement durable font de plus en plus appel à l'éducation, à la sensibilisation du public et à la formation pour promouvoir le développement durable. L'importance de l'EDD a été renforcée dans le Document final de la Conférence mondiale des Nations Unies sur l'éducation en vue du développement durable de 2012. L'éducation occupe une place centrale dans les débats internationaux sur le développement durable, tandis que l'éducation, la formation, et la sensibilisation du public font l'objet d'une plus grande attention comme autant de mécanismes essentiels pour soutenir la mise en œuvre des conventions et des accords majeurs sur l'environnement. On constate que de plus en plus de pays intègrent les stratégies, les outils et les cibles de l'éducation dans leurs stratégies nationales de développement durable.

A l'échelon national, plusieurs pays ont intégré les stratégies, les outils et les cibles de l'éducation dans les stratégies nationales de DD, les plans sur le changement climatique et les cadres économiques connexes. Dans de nombreux pays, les efforts en vue de développer des économies plus vertes sont alignés sur les besoins en compétences et états d'esprit verts. On a constaté que la coordination renforcée entre les organismes gouvernementaux chargés de la politique et de la planification du développement durable et ceux chargés de l'éducation était nécessaire pour promouvoir l'éducation en appui aux objectifs nationaux de développement durable.

L'importance de l'engagement des parties prenantes en faveur de l'EDD

3. L'utilité avérée du leadership politique

Le leadership politique a contribué à créer l'environnement organisationnel nécessaire au changement et a mis en place les ressources pour opérer ce changement, ce qui s'est traduit par l'amélioration de la coordination nationale et sous-nationale dans la mise en œuvre de l'EDD. Il s'ensuit que des progrès importants ont été accomplis dans la mise en place des stratégies ou plans d'EDD, contribuant à l'intégration de l'EDD dans les politiques nationales d'éducation et de développement durable.

Les pays ont adopté diverses approches pour réorienter leurs systèmes éducatifs : de la création d'une base solide pour l'EDD en l'incorporant à la législation, aux politiques et aux normes nationales à des approches plus décentralisées impliquant de multiples parties prenantes. Les approches du haut vers le bas, du bas vers le haut et mixtes ont été très utiles aux Etats membres pour satisfaire les structures et les besoins spécifiques des pays. On a constaté que le développement des capacités des décideurs dans le domaine de l'EDD était essentiel pour favoriser le changement, tout comme le renforcement de la formation des administrateurs de l'éducation, des enseignants et des formateurs en EDD.

4. Les partenariats multipartites sont particulièrement efficaces

parties prenantes. L'échange de connaissances et la collaboration entre les organismes des NU appuient l'inclusion de l'éducation dans l'Agenda de développement post-2015 et les Objectifs du développement durable ; le déploiement de mécanismes comme les groupes nationaux de coordination de l'EDD aident à élaborer la politique d'EDD au niveau national et appuient la recherche et la mise en œuvre dans ce domaine. De plus, les interactions entre les réseaux universitaires en plein essor investissant dans l'EDD en Afrique, en Amérique latine et ailleurs ont donné lieu à des engagements internationaux et au soutien entre pairs pour la mise en œuvre de l'EDD. De même, le réseautage des écoles a relié les élèves à l'apprentissage et au partage à travers le monde. Par ailleurs, les partenariats associant des organisations de la société civile, le secteur privé, des écoles et des gouvernements ont aussi été déterminants pour renforcer les capacités en EDD dans de nombreux pays.

Travailler en réseau et en partenariat peut se révéler difficile, mais c'est indispensable pour permettre un changement systémique à large échelle. Les partenariats et les réseaux ont existé pendant de nombreuses années en tant que mécanismes visant à promouvoir les activités menées dans les domaines du changement climatique, la biodiversité, l'eau, la réduction de la pauvreté, la consommation et la production durables, parallèlement à d'autres défis majeurs auxquels le monde d'aujourd'hui fait face. Le secteur éducatif démontre une capacité croissante à travailler en conformité et en collaboration avec les partenariats et les réseaux de longue date du développement durable, ce qui suggère que la poursuite de ces relations se révélera fructueuse ces prochaines années.

5. Multiplication des engagements au niveau local

L'EDD est enraciné dans l'expérience et les actions locales. Les expériences menées pendant la DEDD révèlent que l'EDD est mise en œuvre de diverses façons, afin d'intégrer les caractéristiques uniques liées au contexte local. Les enseignements tirés de l'expérience à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation renforcent l'importance et les bénéfices de fournir un contexte local à l'EDD. Par exemple, dans l'éducation formelle, l'engagement communautaire aide les jeunes enfants et les élèves à connaître les questions locales. Ailleurs, les enseignements tirés des initiatives de sensibilisation du public ont renforcé l'importance de travailler aux échelons locaux pour accroître les connaissances et les compétences des citoyens ainsi que leur participation pour trouver des solutions locales. De même, le besoin en main-d'œuvre instruite et qualifiée du secteur privé pour soutenir le développement des entreprises vertes et durables au niveau local a eu un impact sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels ainsi que sur le renforcement des capacités.

Les enseignements tirés de la DEDD suggèrent qu'un engagement accru avec des organisations de développement durable axées spécifiquement sur la planification et l'action du développement durable – ONG locales, réseaux de villes et de municipalités, réseaux de développement rural et autres groupes similaires – peut constituer un levier supplémentaire pour promouvoir l'EDD au niveau local.

L'EDD stimule l'innovation pédagogique

6. Les approches institutionnelles globales appliquent l'EDD

d'apprentissage. Il s'agit d'intégrer la durabilité dans le programme d'enseignement et l'apprentissage, les installations et le fonctionnement, l'interaction avec la communauté environnante, la gouvernance et le renforcement des capacités.

De plus en plus répandues, ces approches aident les apprenants à contribuer au développement durable dans leur école ou leur établissement, leur communauté et leur lieu de travail. Dans le cadre d'efforts à long terme visant à aborder la question de l'empreinte sociale, économique et environnementale dans leurs communautés, les écoles impliquent les élèves dans le processus de réduction de l'empreinte et sa gestion. On observe également l'amélioration des relations école-communauté sur les sujets liés à l'EDD. Les écoles utilisent le cadre scolaire et les espaces extérieurs comme ressources pour le programme d'enseignement.

Le soutien des administrateurs scolaires et des enseignants a été la condition essentielle de la réussite de l'adoption et de la mise en œuvre de l'EDD. Les organisations de la société civile ont également apporté leur appui à ce changement, et dans de nombreux cas, il gagne en importance dans les agendas politiques régionaux et nationaux, en particulier dans les pays de l'OCDE.

Les établissements d'enseignement supérieur ont aussi pris des engagements de haut niveau en vue de réaliser des changements institutionnels globaux : développement durable en matière d'activités et de gestion, évolution de l'enseignement, des programmes et de la recherche, et participation au renforcement du développement durable dans les communautés environnantes.

7. L'EDD favorise la pédagogie interactive axée sur l'apprenant

L'EDD influence les pédagogies d'apprentissage et favorise les approches qui aident les apprenants à poser des questions, analyser, penser de manière critique et prendre des décisions en collaboration avec d'autres. Les approches innovantes de l'apprentissage contribuent à l'évolution des connaissances et de la compréhension des apprenants qui soutiendront le développement durable dans le futur. Les processus d'apprentissage participatif, la pensée critique et l'apprentissage fondé sur la résolution de problème se révèlent particulièrement propices à l'EDD. Il est nécessaire de recueillir des données supplémentaires, mais les premiers résultats de la recherche tendent à montrer que les élèves qui utilisent ces méthodes, avec le contenu du développement durable, sont plus conscients du monde qui les entoure et éprouvent un plus grand sens des responsabilités à son égard. Les éducateurs, à tous les niveaux, sont au cœur de ce processus.

L'EDD investit tous les niveaux et domaines de l'éducation

8. Intégration de l'EDD à l'éducation formelle

There is growing recognition among policy-makers that the earliest stage of learning (ECCE) is the foundation of Les décideurs politiques s'accordent de plus à reconnaître que les premiers stades de l'apprentissage (EPPE) constituent le socle du développement durable. Les experts de l'éducation ont une meilleure connaissance des capacités des jeunes enfants à répondre aux questions de l'environnement/durabilité et à être les agents du changement au sein de leur famille et de leur communauté. Les progrès de l'EDD dans l'EPPE restent limités, mais les connaissances et l'engagement pour réorienter l'EPPE se poursuivent.

Dans les enseignements primaire et secondaire, il existe des preuves particulièrement solides de l'intérêt politique envers l'EDD et son intégration. Les Etats membres signalent un large éventail d'actions en matière de politique et de planification dans les enseignements primaire et secondaire qui figurent parmi leurs plus grandes réalisations de la Décennie. L'examen des documents officiels des programmes d'enseignement a révélé que de nombreux pays incluent maintenant la durabilité et/ou les thèmes environnementaux parmi les objectifs globaux de l'éducation. Cependant, malgré les importantes avancées en matière de politique et de programme, les efforts en vue de former les enseignants pour réaliser ces objectifs n'ont pas autant avancé. Davantage doit être fait pour réorienter la formation des enseignants vers l'approche de l'EDD en termes de contenu et de méthodes pédagogiques

La décennie écoulée a vu l'enseignement supérieur intensifier ses efforts vers le développement durable. Il y a eu des efforts considérables pour introduire la durabilité dans les activités de l'enseignement supérieur (même si l'on compte à ce jour peu d'exemples « d'universités entièrement vertes »). Il existe de nombreux exemples de nouveaux cours spécialisés sur la durabilité, l'expérimentation d'une réorientation à l'échelle institutionnelle des programmes, divers exemples de bonnes pratiques dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et des progrès importants dans les travaux de recherches sur la durabilité et les relations communautaires. Bien que des progrès aient été accomplis, la transformation globale de l'enseignement supérieur vers le développement durable reste à réaliser. Les enseignements tirés de la DEDD suggèrent qu'il faudra davantage que le rapprochement ou le développement des bonnes pratiques existantes – et accorder une plus grande attention aux approches systémiques en ce qui concerne le changement des programmes d'enseignement et le renforcement des capacités des dirigeants.

9. L'essor de l'EDD non formelle et informelle

La sensibilisation aux enjeux de l'environnement et du développement durable se serait améliorée dans la vie quotidienne des communautés, des familles et des individus de nombreux pays, bien que les preuves établissant un lien entre la prise de conscience et l'évolution des choix et des comportements demeurent difficiles à recueillir. Il est nécessaire de mener des recherches approfondies pour comprendre les évolutions des normes sociales et des comportements individuels. En particulier, en raison de l'essor de l'utilisation des médias sociaux, il est nécessaire de renouveler la compréhension de ce qui constitue la citoyenneté mondiale dans un « environnement virtuel » et la façon dont les gens sont influencés par les vastes réseaux d'amis et de collègues, en plus des processus plus formels de l'éducation et des médias traditionnels.

Des progrès majeurs ont été accomplis à travers l'éducation et la formation pour renforcer la réponse du secteur privé au développement durable. En 2014, les grandes entreprises et les multinationales sont mieux sensibilisées aux questions de la durabilité, grâce à l'apprentissage par les pairs dans des cadres non formels (conférences, ateliers, événements associatifs, etc.) et les programmes plus formels de formation des cadres. Dans de nombreux cas, l'éducation, la formation et les efforts de sensibilisation ont entraîné l'adoption de la durabilité dans les stratégies commerciales. La demande d'enseignement et de formation techniques du commerce et de l'industrie s'est accrue pour mettre en œuvre les pratiques liées à la durabilité, comme la conception et la production à faible empreinte carbone, la méthode des coûts complets et l'information sur la durabilité.

Il reste une marge considérable pour tirer parti du vaste éventail d'initiatives de formation, de renforcement des capacités et de sensibilisation au développement durable utilisé par la société civile et le secteur privé. Il se passe notamment beaucoup de choses en rapport avec l'intégration de l'éducation au développement durable et l'intégration du développement durable.

10. L'enseignement et la formation techniques et professionnels favorisent le développement durable

A l'échelle mondiale, les moteurs pour favoriser l'EDD dans l'EFTP incluent : les modifications de l'environnement physique nécessitant davantage de technologies et de compétences pour la restauration des environnements dégradés ainsi que l'adaptation aux modifications de l'environnement résultant des bouleversements climatiques et des catastrophes naturelles ; les modifications de la demande des consommateurs en faveur de produits et de services plus écologiques ; et le changement des directives internationales et des réglementations nationales ainsi que les incitations pour la gestion des déchets, l'eau, l'énergie, la construction et les systèmes de transport. En conséquence, la politique et la planification internationales du développement durable ainsi que la politique et la planification de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) s'alignent sur l'économie verte et l'agenda en compétences vertes, suscitant de nouveaux travaux de recherche et des initiatives de renforcement des capacités. Suite à l'attention internationale, les systèmes nationaux d'EFTP commencent à reconnaître la nécessité d'évoluer pour soutenir un développement économique plus vert. Dans le secteur privé, les demandes de travailleurs qualifiés capables de travailler dans les entreprises traditionnelles en reconversion verte et dans les nouvelles entreprises vertes influencent aussi la réorientation de l'EFTP.

2.2. Défis

Bien que ces dix tendances soient encourageantes – et démontrent les leviers qui peuvent exister pour faire avancer l'EDD –, les Etats membres et les autres parties prenantes continuent de faire face à plusieurs défis :

- **La poursuite du rapprochement entre les secteurs de l'éducation et du développement durable** : bien que nous ayons appris au terme de la Décennie que le rapprochement des politiques de l'éducation et du développement durable est crucial pour promouvoir l'EDD et que ces agendas convergent progressivement, les liens restent faibles dans de nombreux pays. Il reste difficile d'obtenir le soutien politique large, ouvert et soutenu qui est nécessaire pour opérer cette évolution. De nombreux Etats membres ont jugé que l'intégration insuffisamment coordonnée de l'EDD dans les politiques et plans nationaux de développement et la faiblesse de la communication interministérielle étaient des obstacles importants à la mise en œuvre de l'EDD. Il faudra accroître la coopération et la coordination interministérielle de manière significative pour s'assurer que l'éducation appuie les objectifs du développement
- **Plus de travail pour institutionnaliser l'EDD** : la majorité des Etats membres ont affirmé que l'EDD progresse bien, mais d'entre eux peu ont indiqué une mise en œuvre complète de l'EDD dans les systèmes, les politiques et la planification. *Capacity-building for policy-makers, education leaders and practitioners is also critical to driving ESD forward.* La plupart des domaines de l'éducation ont été lents à réagir à la nécessité de passer de la création d'un environnement propice (engagements de haut niveau, objectifs et orientation politique) à des changements réels en matière de programmes d'enseignement et de pratiques éducatives à tous les niveaux. L'évolution systémique nécessitera : i) des efforts constants pour approfondir la compréhension de la notion d'éducation de qualité pour y inclure la pertinence, le but et les valeurs de la durabilité ; et, ii) l'institutionnalisation de l'EDD, y compris un investissement en personnel et en ressources financières qui aille au-delà efforts de dirigeants et de militants individuels et la poursuite des efforts en cas de changements politiques, de priorités et de personnel. Fixer des objectifs globaux, maintenir et développer des points focaux nationaux, et créer des groupes de coordination post-DEDD seront des éléments importants pour soutenir la dynamique en vue d'ancrer l'éducation au développement durable dans les politiques et les pratiques nationales et sous-nationales de l'éducation. De plus, un renforcement des capacités accru des responsables politiques, leaders et praticiens de l'éducation est également primordial pour promouvoir l'EDD.
- **Améliorer le suivi et l'évaluation** : à ce jour, les outils de suivi pour évaluer la qualité des programmes d'EDD, leur degré de mise en œuvre et les résultats d'apprentissage qu'ils produisent ont été peu utilisés. Le suivi et l'évaluation doivent être améliorés pour fournir des preuves pour la poursuite et l'expansion de l'investissement en faveur de l'EDD et pour des relations réflexives avec l'EDD en tant que processus émergent de la réorientation de l'éducation.

La DEDD a non seulement réussi à accroître le niveau de sensibilisation à l'EDD, mais elle est incité les parties prenantes à renforcer leur compréhension par la recherche, les projets pilotes, les initiatives de renforcement des capacités, les partenariats et les réseaux, ce qui s'est traduit par l'application des enseignements tirés et des évolutions de la politique et de la pratique dans de nombreux domaines. Malgré les défis qui restent à relever, le socle solide d'engagements, de connaissances et de bonnes pratiques élaborées pendant la Décennie appuiera les réponses mondiale, régionale, nationale et locale ainsi que la dynamique de l'EDD à l'avenir.

DRAFT

COMPETENCES PEDAGOGIE REGIONALE

CHANGEMENT CLIMATIQUE INTERNATIONAL

ECONOMIE RECHERCHE NATIONALE

CONSOMMATION ET PRODUCTION DURABLE

RESEAUX EDUCATION SECONDAIRE QUALITE DE L'EDUCATION GOUVERNANCE

ENSEIGNEMENT ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

CITOYENNETE MONDIALE SOCIETE CIVILE

CONNAISSANCES MEDIAS MOYENS D'EXISTENCE DURABLES ETATS MEMBRES

EDUCATION POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE

SUIVI PARTICIPATIF EDUCATEUR

DECIDEURS LIFELONG LEARNING ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ENVIRONNEMENT SECTEUR PRIVE

REDUCTION DES RISQUES DE CATASTROPHE PERTINENT

RENFORCEMENT DES CAPACITES PENSEE CRITIQUE

RESOLUTION DE PROBLEME ECONOMIES VERTES

EDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

UNESCO ENSEIGNANTS SOCIETES VERTES

POLITQUES SENSIBILISATION DU PUBLIC

CURRICULUM PROGRAMME PRISE DE DECISION

IMAGINER LE FUTUR

UN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EVALUATION

SOCIETE APPROCHE SCOLAIRE GLOBALE

FORMATION GOUVERNEMENT LOCAL

VALEURS ATTITUDES

BIODIVERSITE GOUVERNEMENT





Chapitre 3 Politiques

Politiques

L'importance du leadership

Points forts

Political leadership is crucial for ESD.

ESD is increasingly a part of policies to address sustainable development issues (e.g. climate change).

Sustainable development and education policies are becoming more and more aligned.

ESD has become an important part of the global policy discourse.

Défis

Beaucoup reste pour assurer la pleine cohérence du secteur de l'éducation avec celui du développement durable.

L'EDD n'est pas intégrée de manière cohérente dans les politiques sectorielles ou sous-sectorielles pertinentes.

Politiques : Actions d'EDD à travers le monde

Résultats du questionnaire SEM de l'UNESCO



80%

des Etats membres ayant présenté un rapport à l'UNESCO déclarent avoir désigné un point focal pour l'EDD.



66%

des Etats membres ayant présenté un rapport à l'UNESCO déclarent avoir une stratégie ou un plan d'EDD



50%

des Etats membres ont une instance nationale de coordination de l'EDD/DEDD.



50%

des Etats membres ont inclus l'EDD dans les politiques pertinentes.



29%

des Etats membres déclarent l'EDD dans leurs documents juridiques ou réglementaires.

La **Stratégie Méditerranée sur l'EDD (MEDD)** a été formellement et unanimement entérinée par les 43 ministres de l'environnement de l'Union pour la Méditerranée le 13 mai 2014.

In Togo, the educational policy framework (Lakalaka) is Au Togo, le cadre de politique éducative (Lakalaka) est ancré dans la culture nationale et inclut un nouveau programme d'enseignement axé sur **l'EDD intitulé, Education de qualité pour un avenir durable** (Hiebert, 2013).

Dans la **loi sur l'éducation (2007) au Cambodge**, l'EDD a été intégrée en tant que composante essentielle du programme d'éducation (Conseil pour le développement du Cambodge, 2007).

Le **General Teaching Council for Scotland (GTCS)**, l'instance réglementaire pour les enseignants à réviser les normes professionnelles à inclure dans l'EDD (Watson, 2013).

L'EDD est considérée comme un mécanisme de mise en œuvre pour la **Vision 2030, la stratégie nationale de développement durable du Qatar** (Q SEM Qatar, EM).

L'EDD fait maintenant partie du « cadre national du curriculum » et en raison du **projet sociétal MID [Maurice Ile Durable]**, de nombreuses institutions/organisations formelles et non formelles s'intéressent maintenant à l'EDD (Q SEM Maurice, EM).

Au Kenya, L'EDD est intégrée dans la **Vision 2030**, 'la feuille de route du Kenya pour la réalisation du développement durable', montrant l'importance de l'alignement sur les objectifs nationaux du développement durable (SEM Kenya, EM).

Au Costa Rica, la **stratégie nationale sur le changement climatique (Estrategia Nacional de Cambio Climatico, ENCC)**, inclut le renforcement des capacités et la sensibilisation du public, l'éducation et le changement culturel, dans le but d'améliorer l'alphabétisation environnementale (Tsuneki et Shaw, à paraître, p. 1).

Le Groupe de travail ouvert sur les objectifs de développement durable

Le Groupe de travail ouvert de l'Assemblée générale des Nations Unies sur les objectifs de développement durable a proposé que l'EDD compte parmi les cibles de l'objectif de l'éducation pour l'après-2015 : « d'ici à 2030, faire en sorte que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, y compris notamment par l'éducation en vue du développement durable et de modes de vie durables, les droits humains, l'égalité des genres, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, la citoyenneté mondiale et la prise en compte de la diversité culturelle et de la contribution des cultures au développement durable » (ONU, 2014).

Chapitre 3 : Politiques

Nous sommes résolus à promouvoir l'éducation au service du développement durable et d'intégrer, de manière plus active, le développement durable au-delà de la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation au service du développement durable.

– NU (2012c, para 233)

Promouvoir l'évolution des systèmes éducatifs a nécessité des interventions à de multiples niveaux, commençant généralement par le renforcement des cadres politiques pour favoriser et orienter la mise en œuvre de l'EDD. Cette section examine les contextes politiques de l'EDD, de la mise en place de cadres et de lignes directrices aux échelons mondial et régional à la formulation de politiques nationales et locales d'EDD.

3.1. Politiques à l'échelle mondiale

Les forums des NU ont été les chefs de file de la formulation des politiques sur l'EDD à l'échelle mondiale ; ils ont encouragé la coopération internationale et façonné le discours international. Les NU sont un cadre important au sein duquel les Etats membres se rassemblent pour convenir de buts et d'objectifs communs et codifier des normes sous la forme de résolutions, déclarations, conventions et traités. Les NU, ses organisations et ses organismes, sont des mécanismes chargés de définir des programmes, de créer l'architecture globale des interventions et de déployer les outils et les mécanismes de mise en œuvre en vue d'informer un plus large public et de l'encourager à agir. Les cadres au niveau politique international influencent souvent les politiques régionales et nationales. Dans le domaine des politiques d'EDD, les NU ont fourni une plateforme pour donner l'impulsion, définir des objectifs et renforcer les capacités nécessaires pour guider les Etats membres dans le développement de l'EDD. Comme l'affirme la Belgique : « les décisions prises à l'échelle internationale accélèrent régulièrement le processus politique flamand d'EDD » (QSEM Belgique, SE).

Vue d'ensemble des progrès

Au cours de la Décennie, les Nations Unies, avec l'UNESCO comme agence chef de file, ont défendu la vision d'un monde où chacun ait la possibilité de recevoir une bonne éducation et d'apprendre les valeurs, le comportement et les modes de vie requis pour l'avènement d'un avenir viable et une transformation positive de la société prônée par l'EDD (UNESCO, 2005a, p.6). La réalisation de cette vision nécessite une réorientation fondamentale des systèmes éducatifs à tous les niveaux – formel, non formel et informel – pour contribuer aux objectifs d'un monde plus équitable, écologiquement viable et sûr.

Au début de la Décennie, l'UNESCO était chargée de préparer le Plan international de mise en œuvre, de clarifier sa relation avec les autres politiques éducatives internationales, plus précisément le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous (EPT) adopté lors du Forum mondial sur l'éducation en 2000, les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003 – 2012) (DNUA). Les efforts

collectifs au niveau politique international ont permis d'améliorer la compréhension du concept de l'EDD et de la manière dont il contribue aux priorités des OMD et de l'EPT en tant que cadre complémentaire. Tandis que l'EPT est axée sur l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement dispensé et que les objectifs des OMD en matière d'éducation sont centrés sur les défis de l'éducation de base et l'égalité entre les sexes, la DEDD se concentre sur la pertinence du contenu, les pédagogies novatrices et la nécessité de réorienter les systèmes éducatifs vers un développement durable. Les OMD et l'EPT ont été principalement axés sur les défis liés à l'accès à l'éducation dans les pays en développement, mais les changements démographiques et géopolitiques de ces dix dernières années, parallèlement aux crises environnementales partagées, ont facilité la reconnaissance de l'EDD comme un agenda pertinent pour tous les pays, que leur économie soit très développée, émergente ou en développement.

Le secteur du développement international a souvent considéré que l'EDD était surtout pertinente pour l'éducation formelle, sans étudier les moyens à employer pour susciter l'adhésion des secteurs de l'éducation non formelle, de la formation, de la sensibilisation du public et de l'engagement des médias. Dans le secteur éducatif, il a été difficile d'aligner l'EDD sur les objectifs de la politique nationale d'éducation, surtout dans les pays en développement dont les agendas de l'éducation se rapprochaient plus des cadres internationaux des OMD et de l'EPT.

En 2009, à mi-parcours de la Décennie, l'UNESCO a convoqué les Etats membres et les parties prenantes pour évaluer les progrès accomplis à l'occasion de la Conférence mondiale de Bonn sur l'éducation au développement durable. Les débats pendant et après 2009 ont aidé à clarifier le fait « qu'une éducation de qualité » doit prendre en compte la finalité de l'éducation : à quoi sert l'éducation ? Il ne s'agit pas seulement de l'accès, mais aussi des méthodes, du contenu – l'éducation concerne ce que les gens apprennent et comment – et de sa pertinence pour le monde d'aujourd'hui et les défis mondiaux. Plus précisément, « De par sa qualité, l'éducation doit doter les apprenants des valeurs, de la connaissance, des savoir-faire et des compétences requis pour une vie durable, une participation à la société et un travail décent » (UNESCO, 2009b, para. 4:1). La Conférence de Bonn a offert une plateforme importante permettant de définir les domaines prioritaires et elle a suscité de nouvelles modalités d'engagement et des débats sur l'EDD. La Déclaration de Bonn qui en a découlé a produit un plan d'action plus ciblé, incluant le renforcement de l'EDD dans les principales conventions sur le développement durable, comme celles axées sur le changement climatique, la réduction des risques de catastrophe et la biodiversité.¹

Au terme de la Décennie, l'éducation fait désormais l'objet d'une attention renouvelée en tant qu'instrument permettant d'orienter les sociétés vers un développement durable. Comme l'affirme le *Rapport mondial sur l'Education pour tous* (RMS) 2013 – 14, et l'attention qu'il accorde à l'importance de la qualité de l'éducation, **l'éducation aide les gens à comprendre la démocratie et à y participer et elle joue un rôle vital pour aborder le changement et la dégradation de l'environnement et s'y adapter** (UNESCO, 2014a). Plus important, le RMS souligne « qu'en améliorant les connaissances, en inculquant des valeurs, en nourrissant les croyances et en faisant évoluer les attitudes, l'éducation peut contribuer fortement à transformer les modes de vie et les comportements préjudiciables à l'environnement » (UNESCO, 2014a, p. 17). Grâce à l'ensemble de preuves fournies par le RMS démontrant que l'éducation transforme bel et bien les vies, la priorité accordée au rôle de l'éducation pour transformer les sociétés dans leur ensemble a été renouvelée.

Affirmer l'importance critique de l'éducation en tant qu'instrument indispensable de la transition vers le développement durable

Ces dernières années, l'EDD a reçu un appui de plus en plus important grâce au renouvellement de l'attention accordée à l'éducation en tant qu'instrument permettant la réalisation du développement durable aux échelons mondial, national et local. Les parties prenantes des Nations Unies travaillant sur les politiques de développement durable sont d'avis que les pays seront mieux à même d'affronter les problèmes auxquels ils font face en dotant leurs citoyens des connaissances, des perspectives et des aptitudes nécessaires aujourd'hui et à l'avenir. Un consensus se dégage progressivement autour de l'idée que les pays doivent non seulement changer de politiques et de technologies, mais aussi s'assurer que leurs citoyens sont dotés des connaissances leur permettant de faire des choix qui soutiendront des modes de vie durables (UNESCO, 2013b; 2013c).

1 La Déclaration de Bonn est disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>

L'éducation est désormais intégrée aux agendas de l'environnement et du développement dans plusieurs organes et processus des NU. En 2011, le Groupe des NU pour la gestion de l'environnement a demandé à l'EDD d'aborder « les attitudes, connaissances et valeurs requises pour une éco-citoyenneté responsable » (Groupe des NU pour la gestion de l'environnement, 2011, p. 103). Le Rapport sur le développement humain 2011 du PNUD a mentionné la nécessité de l'éducation afin d'encourager la consommation durable (PNUD, 2011, p. 27). Dans son rapport de 2012, le Groupe de haut niveau sur la viabilité mondiale du secrétaire général des NU a mis en évidence l'EDD comme l'un des six domaines d'action prioritaires, afin de s'assurer que « l'ensemble de la société peut contribuer aux solutions qui relèvent les défis d'aujourd'hui et tirer parti des opportunités » (Groupe de haut niveau sur la viabilité mondiale du secrétaire général des NU, 2012, p. 6). De nouvelles opportunités se sont présentées à l'échelle mondiale pour mieux souligner la nécessité de l'EDD.

L'importance de l'éducation a été reconnue pendant les consultations sur l'Agenda de développement post-2015 organisées sous l'égide des NU, afin d'aider à définir les futures priorités mondiales, alors que la période d'engagement des OMD arrive à son terme. A travers 11 dialogues thématiques, que ce soit sur l'éducation elle-même, la santé, l'équité, le conflit ou la durabilité environnementale, l'accent a été mis sur l'éducation en tant que puissant catalyseur en vue d'un développement durable et équitable. Selon le rapport final des consultations, « il est apparu que l'éducation était l'un des outils les plus puissants dont nous disposons pour opérer les changements transformationnels nécessaires à un développement durable, mais pour concrétiser ce potentiel, les systèmes éducatifs doivent être flexibles, sensibles à la dimension culturelle, pertinents et adaptés pour changer les valeurs et les comportements des individus » (PNUD et PNUE, 2013, p. iv).

A l'issue de la Conférence 2012 des Nations Unies sur le développement durable (Rio+20), les nations ont convenu d'élaborer des Objectifs de développement durable (ODD) pour renforcer les objectifs des OMD et de l'EPT et converger vers l'Agenda de développement post-2015. Les travaux d'élaboration des ODD sont coordonnés par le Groupe de travail ouvert (GTO) commandité par l'Assemblée générale des NU, composé de 30 Etats membres. Il a été demandé aux Etats membres, en tant que contribution initiale au travail du GTO, de décrire les éléments clés d'un agenda du développement durable. L'éducation figurait parmi les quatre premiers (après l'alimentation, l'eau et l'énergie) (NU, 2012d). La quatrième session du GTO ciblait spécifiquement l'éducation. Résumant les résultats, les co-présidents ont parlé de la pertinence de l'éducation pour « les changements transformateurs requis pour un développement durable » et il a souligné qu'une « éducation holistique peut façonner les valeurs sociétales qui appuient un développement durable » (GTO, 2013, p. 4).

Le plus encourageant est l'intégration de l'EDD à la proposition sur les ODD préparés par le GTO. Cette intégration réaffirme avec force l'engagement international envers l'éducation en tant que composante essentielle pour des sociétés plus durables. L'objectif proposé définit l'EDD comme le fait « d'assurer une éducation de qualité, inclusive et équitable, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (NU, 2014), avec la cible suivante :

D'ici à 2030, s'assurer que tous les apprenants acquièrent les connaissances et aptitudes nécessaires pour promouvoir, notamment à travers l'éducation au développement durable et à des modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité entre les sexes, la promotion d'une culture pacifique et de non-violence, et la reconnaissance de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

– NU (2014)

Deux autres points de départ sont proposés pour l'EDD. Dans le cadre de la proposition d'objectif « S'assurer de modes durables de consommation et de production », la cible suivante est suggérée : « D'ici à 2030, veiller à ce que les gens, partout dans le monde, disposent des données pertinentes et soient sensibilisés au développement durable et à des modes de vie en harmonie avec la nature » (NU, 2014). De même, dans le cadre de la proposition d'objectif « Prendre des mesures urgentes contre le changement climatique et ses effets », la cible suivante est proposée : « Améliorer la

sensibilisation, la conscientisation et les capacités humaines et institutionnelles dans les domaines de l'atténuation, l'adaptation, et la réduction des effets du changement climatique et l'alerte précoce » (NU, 2014). Ces objectifs seront améliorés, **mais on constate clairement une meilleure compréhension à l'échelle mondiale de l'importance de l'EDD pour répondre aux préoccupations sur la pertinence et la qualité de l'éducation.**

Un large éventail d'Etats membres a appuyé l'intégration de l'EDD dans l'Agenda post-2015. Par exemple, lors du sixième Sommet des BRICS en 2014, le Brésil, la Russie, l'Inde, la Chine et l'Afrique du Sud ont reconnu l'importance stratégique de l'EDD, déclarant : « Nous reconnaissons l'importance de l'éducation pour le développement durable et la croissance économique » (AGENCIES, 2014). Dans le même ordre d'idées, le Groupe de travail ministériel du Commonwealth sur le cadre de développement pour l'éducation de l'après 2015 a souligné que « l'architecture du cadre devrait refléter quatre thèmes sous-jacents devant être intégrés dans les objectifs : l'éducation en situation d'urgence, les migrations, le genre et l'éducation au développement durable ». L'EDD a été citée dans le projet de recommandations qu'il a présenté au Groupe de haut niveau des NU sur l'Agenda de développement post-2015, en demandant « d'intégrer l'éducation pour le développement durable à toutes les politiques éducatives, la formation des enseignants et des directeurs et les programmes d'enseignement (Secrétariat du Commonwealth, 2012).

L'attention accordée à l'éducation dans la définition de l'Agenda de développement post-2015 a contribué à accroître l'attention accordée à l'EDD dans les autres agendas politiques internationaux sur le développement durable, et à la renforcer. L'EDD est présentée comme un mécanisme important permettant de favoriser la mise en œuvre des engagements pris dans le cadre de plusieurs conventions internationales sur l'environnement et le développement (voir l'encadré Box 3.1.1.1).

Ces efforts ont été soutenus par l'UNESCO, faisant de l'éducation une priorité pour le changement climatique, la biodiversité et la réduction des risques de catastrophes à l'issue de la Conférence internationale sur le développement durable de 2009 (UNESCO, 2009b, para. 16).

Encadré 3.1.1.1 : L'inclusion de l'EDD dans les conventions et accords majeurs sur le développement durable

- La Décennie des NU sur la biodiversité 2011–2020 et le nouveau Plan stratégique ont donné un nouvel élan à l'éducation à la biodiversité. Ce travail est soutenu par l'Article 13 de la Convention sur la diversité biologique et ses programmes de travail.
- Le programme de travail de Doha sur l'Article 6 de la CCNUCC définit l'agenda de l'éducation, de la formation et de la sensibilisation du public sur le changement climatique. Les Conférences des parties (COP) 18/CMP 8 ont lancé l'Alliance des Nations Unies sur le changement climatique, la formation et la sensibilisation du public, afin de promouvoir une coopération internationale constructive, orientée vers les résultats et efficace en soutien à l'action en faveur de l'apprentissage au service du changement climatique.
- La priorité 3 du Cadre d'action de Hyogo 2005–2015 sur la réduction des risques de catastrophe porte sur l'utilisation des connaissances, de l'innovation et de l'éducation pour promouvoir la réduction des risques de catastrophe.
- L'éducation et la sensibilisation sont des composantes clés du Plan-Cadre stratégique décennal sur la désertification 2008–2018. La CNUDD a intégré l'éducation conformément à la Décennie des NU pour les déserts et la lutte contre la désertification (2010–2020).

C'est la convergence entre les politiques visant à promouvoir l'économie verte et la politique éducative relative à l'EFTP, réunies dans le cadre de l'agenda économie verte-compétences vertes, qui fait apparaître le plus clairement l'importance des politiques d'EDD. Pour le PNUE, l'économie verte est une économie qui « entraîne une amélioration du bien-être humain et de l'équité sociale tout en réduisant de manière significative les risques environnementaux et la pénurie de ressources » (PNUE, 2011, p. 16). Afin de favoriser la transition vers l'économie verte, des compétences techniques et professionnelles appropriées seront nécessaires. C'est au croisement de ces nouvelles approches du développement économique que l'on observe le mieux le rôle de l'éducation en soutien au développement, et du potentiel de transformation systémique lorsque les deux domaines commenceront à travailler ensemble.

Pour l'UNESCO, l'EFTP au service du développement durable dépasse les compétences techniques requises et inclut un état d'esprit et un ensemble de compétences que l'on peut appliquer dans tous les domaines d'activités, permettant ainsi à tous les travailleurs de jouer des rôles appropriés, à la fois dans leur milieu professionnel et dans leur communauté plus large, au service du développement durable. L'EDD est au cœur de l'EFTP pour le développement durable et fournit un cadre pour réorienter l'EFTP (UNESCO, 2013d). Les organismes des NU (à savoir l'UNESCO-UNEVOC, le PNUE et l'Organisation internationale du travail), en collaboration avec d'autres comme le Centre européen pour

le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) par le biais du Groupe de travail inter-agences sur « l'écologisation de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et le développement des compétences », jouent un rôle de chef de file pour favoriser ce rapprochement.

Cette convergence des domaines à l'échelle internationale a donné lieu à un vaste programme de travail entre les organismes internationaux et à la production de rapports complets, de programmes de formation de haut niveau et de lignes directrices pour une mise en œuvre internationale. Sur la base de ces efforts, l'OIT et le CEDEFOP affirment que « les réponses cohérentes de développement des compétences à des niveaux multiples sont considérées comme l'approche la plus efficace pour les économies vertes », car elles traitent à la fois la consommation – par la sensibilisation à l'environnement – et la production, par une transition vers des pratiques plus conscientes de l'environnement à travers des programmes de formation (OIT et CEDEFOP, 2011, p. xxiii).

L'intégration des questions de développement durable et de méthodes d'apprentissage novatrices améliore la pertinence de l'éducation

L'EDD a beaucoup contribué au contenu de l'éducation grâce à : a) l'introduction de nouvelles approches holistiques et systémiques et, b) l'acceptation de méthodes d'enseignement novatrices chez un nombre croissant d'éducateurs.

– (QSEM Grèce, SE)

L'EDD propose une nouvelle vision et un nouveau but de la politique et la pratique de l'éducation. Parmi les dernières initiatives éducatives à l'échelle mondiale qui ont beaucoup influencé les politiques, certains signes indiquent un renforcement des liens entre les questions relatives au développement – ciblées sur l'accès et la qualité de l'éducation et le concept de but universel de l'éducation pour soutenir des sociétés plus durables.

Cet accent sur le but de l'éducation en soutien aux objectifs internationaux est au cœur de nombreuses initiatives récentes des NU. Citons notamment l'initiative mondiale L'éducation avant tout du secrétaire général des NU (GEFI) qui affirme que « l'accès à l'éducation est essentiel, mais ce n'est pas suffisant. Nous devons nous assurer que les gens acquièrent les compétences appropriées pour participer pleinement à la société d'aujourd'hui fondée sur le savoir » (NU, 2012b) ; le Cadre d'action de Belém 2009 sur l'apprentissage et la formation des adultes (AFE) qui reconnaît le rôle joué par l'AFE dans la réalisation de « l'Agenda des NU pour un développement humain, social, économique, culturel et environnemental durable » (UNESCO-UIL, 2009) ; et la Conférence intergouvernementale Tbilisi+35 sur l'éducation à l'environnement² qui a admis que l'EDD est désormais reconnue sur **le plan international comme une stratégie éducative fondamentale pour doter les citoyens des valeurs et principes du développement durable, de la connaissance des questions de durabilité et des aptitudes et de la motivation leur permettant d'appliquer ces connaissances à leurs propres actions** aux échelons local, national, régional et mondial (UNESCO, PNUE et le gouvernement de Géorgie, 2012). Ces efforts, parallèlement et conjointement à la DEDD, ont permis de réussir à trouver un terrain d'entente entre des acteurs internationaux ayant des intérêts très variés, en mettant l'accent sur la nécessité de contenus éducatifs et de compétences pertinents pour le monde d'aujourd'hui.

L'attention donnée aux compétences transférables ou compétences transversales illustre l'importance accrue accordée à la pertinence de l'éducation. L'Equipe spéciale sur la métrique de l'apprentissage (LMTF), consultation mondiale organisée par l'Institution Brookings et l'Institut de statistique de l'UNESCO, mentionne la nécessité d'une « série de compétences adaptables, flexibles pour répondre aux demandes du 21^{ème} siècle » (LMTF, 2013a). Ce type de compétences pourra inclure entre autres les compétences nécessaires aux progrès du développement durable, notamment « les compétences collaboratives de résolution de problème » (LMTF, 2013b). Le Rapport mondial de suivi 2013 de l'UNESCO souligne aussi l'importance des compétences transférables : « Les programmes d'enseignement doivent garantir que tous les enfants et les jeunes n'acquièrent pas uniquement les compétences fondamentales, mais

2 Si les consultations sur l'Agenda de développement post-2015 et les consultations faisant la promotion des nouveaux Objectifs de développement durable se sont déroulées parallèlement, des efforts sont en cours aux NU pour rapprocher et fusionner ces deux processus.

aussi les compétences transférables comme la pensée critique, la résolution de problème, le plaidoyer et la résolution de conflit, pour les aider à devenir des citoyens responsables du monde » (UNESCO, 2014a, p. 36). Il reste à voir si et comment les recommandations de l'Equipe spéciale peuvent être mises en œuvre. Cependant, l'attention donnée à ces compétences transversales est un signe encourageant et le développement de ce type de compétences devrait améliorer et soutenir l'enseignement des connaissances importantes et des structures du savoir (le « contenu du développement durable »)

On peut également trouver des preuves de l'attention donnée à la pertinence de l'éducation dans les discussions des parties prenantes sur l'après 2015. **Les entreprises du secteur privé, les organisations de la société civile et d'autres jouent un rôle clé pour élargir le but de l'éducation et en faire une priorité élevée pour les nouveaux objectifs mondiaux.** Par exemple, dans les consultations du Pacte mondial des NU sur l'agenda de développement post-2015, les entreprises du secteur privé soulignent l'importance du contenu et demandent l'intégration du développement durable dans les programmes d'enseignement de l'après 2015 (CMNU, 2014).

La voix des acteurs de l'éducation en faveur du changement se fait aussi plus forte. L'association mondiale des syndicats d'enseignants et Education International déclarent ce qui suit dans le document de principe pour l'après 2015 : « Ainsi, la qualité de l'éducation est fondamentale pour la réalisation de tous les autres objectifs du développement, notamment le genre, l'équité, la santé, la nutrition et la durabilité environnementale » (Education International, 2014). De plus, dans leur réponse commune au domaine prioritaire 4 des Objectifs de développement durable, des grands groupes (travailleurs et syndicats, femmes et jeunes, ONG et peuples autochtones) partageait cet avis : « L'éducation est le principal moyen permettant réaliser un changement social durable et un développement durable [...] En bref, **ce que les gens apprennent, comment ils l'apprennent, où ils l'apprennent, dans quel contexte et avec qui, sont des facteurs déterminants pour la réalisation d'une éducation de qualité et du développement durable** » (NU, 2012a).

Les discussions au sujet des ODD ont offert l'occasion de réaffirmer que le fait d'accroître l'accès et l'enseignement des compétences fondamentales n'est pas le seul facteur déterminant pour le développement, mais une éducation qui permet aux individus – en qualité de citoyens, travailleurs et consommateurs – d'acquérir les connaissances, aptitudes et valeurs leur permettant d'avoir des moyens d'existence et des modes de vie durables, de comprendre le monde qui les entoure, d'être conscients de l'interdépendance des problèmes internationaux, de développer le sens des responsabilités qui découle de cette prise de conscience, et de contribuer à une société durable plus juste..

Implications pour le futur

L'EDD a aidé les parties prenantes à comprendre l'appui apporté par l'adoption d'une approche intégrée de l'apprentissage et l'utilité d'employer des approches novatrices, actives et participatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Mais il reste encore un long chemin à parcourir !

Le plus intéressant est que la décennie a lancé le débat sur l'EDD et la qualité de l'éducation.

– (QSEM Maurice, SE)

A l'échelle mondiale, la Décennie a servi à mettre en lumière la mission de l'éducation en appui aux objectifs mondiaux, affirmé l'importance critique de l'éducation pour promouvoir les agendas politiques du développement durable et contribué à rapprocher les agendas politiques sur les économies vertes et le développement des compétences techniques et professionnelles.

Quand les 192 représentants des Etats membres des Nations Unies se sont rencontrés à Rio+20, l'engagement suivant a été inclus dans le document final de la conférence : « Nous sommes résolus à promouvoir l'éducation au service du développement durable et à intégrer plus activement la question du développement durable aux programmes d'enseignement au-delà de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable »

(NU, 2012c, para 233). Cet engagement définit le mandat sur lequel s'appuyer et, de fait, élargit les travaux qui ont déjà été entrepris dans le cadre de la DEDD. Plus précisément, les Etats membres ont déclaré ce qui suit :

Nous avons conscience que les nouvelles générations sont les gardiennes de notre avenir et qu'il est nécessaire d'améliorer l'accès à l'enseignement au-delà du primaire et la qualité de cet enseignement. En conséquence, nous sommes déterminés à doter nos systèmes éducatifs des moyens de mieux préparer nos jeunes à promouvoir le développement durable, notamment en améliorant la formation des enseignants, en mettant au point des programmes scolaires abordant les questions liées à la durabilité, et des programmes de formation préparant les étudiants à des carrières dans des domaines en rapport à la durabilité, et en faisant un usage plus efficace des technologies de l'information et de la communication, afin d'améliorer l'apprentissage. Nous appelons au renforcement de la coopération entre les écoles, les communautés et les autorités en vue de faciliter l'accès un enseignement de qualité à tous les niveaux.

– NU (2012c, para 230)

En conséquence, lors de sa 37^{ème} session en 2013, la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé le Programme d'action global (GAP) sur l'EDD qui fournira le cadre de l'EDD à l'échelle mondiale au-delà de 2014. Elaboré en consultation étroite avec les Etats membres et les autres parties prenantes, le GAP a deux objectifs. Le premier objectif est tourné vers le secteur éducatif qui est appelé à réorienter l'enseignement et l'apprentissage de façon à ce que chacun ait la possibilité d'acquérir les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes qui leur donnent les moyens de contribuer au développement durable (UNESCO, 2013e). Le second objectif insiste sur le fait que tracer notre chemin vers le développement durable nécessite la participation de tous les secteurs du gouvernement et de la société, pas seulement l'intégration du développement durable aux questions se rapportant uniquement à l'éducation. L'éducation et l'apprentissage doivent être renforcés dans tous les agendas, les programmes et les activités qui promeuvent le développement durable (UNESCO, 2013e).

Alors que les objectifs de la DEDD, des OMD et de l'EPT arrivent à leur terme, l'EDD aide à renforcer, approfondir et élargir les débats et les discussions sur la qualité de l'éducation.

Encadré 3.1.2.1 : Actions suggérées

- ➔ **La dynamique qui a été créée pour promouvoir l'EDD pendant la Décennie doit être soutenue et intensifiée.** A l'échelle mondiale, toutes les parties prenantes continuent de collaborer en vue d'ancrer le développement durable au cœur de l'éducation et la formation et d'ancrer l'éducation et la formation dans le développement durable. La collaboration inter-agences à l'échelle mondiale doit être renforcée et poursuivie, car elle est essentielle pour passer du débat international à l'action.
- ➔ **Bien qu'à la mi-2014, on ne voit pas encore clairement ce que l'Agenda final de développement post-2015 englobera, il sera primordial de rapprocher le mécanisme de suivi de la DEDD (à savoir le Programme d'action global) de l'Agenda de développement post-2015 et des objectifs émergents du développement durable.** Le GAP, qui doit être lancé lors de la Conférence mondiale sur l'éducation au service du développement durable (10-12 novembre 2014, Aichi-Nagoya, Japon), doit être mis en œuvre comme une « contribution concrète et tangible à l'Agenda post-2015 (UNESCO, 2013e).

3.2. Politique régionale

Il est clair que dans la région de l'Amérique latine des progrès importants ont été réalisés en matière d'éducation environnementale, tant sur le plan de la politique que de la pratique. On y trouve une plus grande sensibilisation à l'Education à l'environnement (EE) et à l'EDD, et dans des pays comme Cuba, on peut constater l'intégration de l'EE et de l'EDD.

– UNESCO (2013o)

Tout comme la politique mondiale influence les engagements nationaux, les processus régionaux aident également à façonner et à orienter l'évolution de la politique dans les pays partageant des préoccupations et des intérêts communs au niveau régional ou sous-régional. Les politiques et cadres en rapport avec l'EDD ont beaucoup évolué en raison des différences importantes au niveau des défis de durabilité dans chaque région, notamment la pauvreté, le changement climatique, l'agriculture et la sécurité alimentaire, l'eau et la situation sanitaire, et la consommation et la production durables (Unesco, 2009 a). Cependant, **l'approche régionale au cours de la DEDD, a permis d'identifier des réalisations importantes dans chaque région (renforçant les actions positives), ainsi que des défis communs et la nécessité d'une action collective pour aller de l'avant.**

Vue d'ensemble des progrès réalisés

Les importantes initiatives régionales reflètent la portée de la DEDD dans le monde. Au début de la DEDD, il y a eu des lancements régionaux importants dans les cinq régions des Nations unies, réunissant des gouvernements, des agences internationales, des ONG, et d'autres parties prenantes pour permettre une plus grande sensibilisation aux objectifs de la DEDD, et pour exprimer leur soutien à la DEDD. Simultanément, ont été appliquées des stratégies régionales pour le développement et la mise en œuvre de la DEDD. Les lancements régionaux et les stratégies et cadres régionaux qui ont suivi ont permis de contextualiser la DEDD au niveau régional ; de contribuer au débat sur le rôle de la DEDD ; d'aider au développement des politiques et plans nationaux de la DEDD. Ces lancements régionaux ainsi que les ateliers et les symposiums nationaux se sont avérés essentiels pour obtenir le soutien des parties prenantes et leur engagement direct dans des activités et des initiatives de politique pour faire avancer la DEDD (Tilbury, 2007).

Afrique sub-saharienne

La région Afrique a lancé la DEDD et sa *Stratégie d'éducation pour le développement durable pour l'Afrique subsaharienne* (SEDDAS) lors de la Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) au Gabon, en mars 2006. La déclaration d'engagement ministériel et l'appel au soutien et à l'action en faveur de la SEDDAS ont souligné l'importance d'assurer l'intégration des cultures, des systèmes de connaissances, des langues, des modes de vie africains dans les cadres, programmes et activités élaborés dans le cadre de la DEDD et ont pris l'engagement de mettre en œuvre la DEDD.

Dans les années qui ont suivi le lancement de la DEDD des Nations unies, la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (une communauté économique régionale) et les pays de la Corne de l'Afrique ont adopté l'EDD et ont appuyé des programmes en collaboration avec divers pays pour renforcer l'EDD dans les pays, tant dans les ministères de l'environnement/du DD, que dans les ministères de l'éducation avec des répercussions importantes sur l'EDD et le DD sur le plan de la politique et de la pratique. Cependant, cette approche visant à lier l'EDD aux priorités de la communauté économique régionale dans les contextes régionaux n'était pas très répandue en Afrique et reposait sur le soutien des bailleurs.

Tout récemment, en 2012, la Conférence ministérielle africaine de l'environnement (AMCEN) a produit la Déclaration d'Arusha. Parmi ses principales résolutions figurent le développement d'un Plan d'action africain d'éducation et de formation environnementales (PAAEFE) pour renforcer l'éducation environnementale (EE) et la formation en Afrique, englobant l'éducation formelle et non formelle, le renforcement des capacités et les composantes de réseautage en matière d'information (UNEP, 2012). Un projet de ce plan d'action qui sera présenté à l'AMCEN pour examen est en cours d'élaboration.

Alors que ces évolutions et le dernier Plan d'action sont des étapes importantes dans la coopération régionale sur l'EDD, en 2013, une consultation régionale africaine de l'Unesco a identifié les défis suivants : la nécessité de donner une impulsion stratégique à l'éducation au changement climatique, à la biodiversité et la réduction de risques de catastrophes ; l'intégration insuffisante de l'EDD dans les politiques de développement nationales et les plans sectoriels (éducation, santé, agriculture, etc.) ; une coopération interministérielle et une coordination médiocres entre les différentes parties prenantes pour la mise en œuvre de l'EDD ; la nécessité de renforcer les réseaux et d'accroître les synergies entre les parties prenantes dans l'ensemble de la région ; et la mobilisation inadéquate des ressources (Unesco, 2014 c). Ces défis exigeront un examen attentif et une attention considérable dans les années à venir.

États arabes

Le lancement des activités de la DEDD a eu lieu à Bahreïn (septembre 2005). À cette réunion, des experts et des spécialistes concernés par l'éducation et la formation ont adopté la définition suivante de l'EDD : « l'acquisition et la pratique de connaissances, valeurs et compétences qui garantissent l'équilibre entre les aspects économiques, sociaux et environnementaux du développement, et l'observation du développement et des progrès au cours de la vie des individus et de la société » (Unesco, 2008 a).

Au début de la DEDD, l'EDD était essentiellement axée sur les questions environnementales, avec une présence plus forte dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle/informelle (Unesco, 2010 a). À la fin de la DEDD, Sulieman et Karam ont noté que l'EDD avait permis un début d'harmonisation sur le plan de l'accès, de la qualité et de l'égalité entre les genres dans la région arabe (Unesco, 2013 f). Les résultats de la consultation des pays arabes en 2013 ont révélé qu'il est nécessaire d'assurer une meilleure coordination entre les expériences avec la DEDD au niveau régional et celles au niveau national. De même, en progressant, il sera nécessaire d'assurer une plus grande coordination entre le ministère de l'éducation et les ministères de l'environnement et du développement durable.

Asie et Pacifique

La stratégie régionale de l'EDD intitulée *Document de travail : stratégies régionales Asie-Pacifique d'éducation pour un développement durable* (2005) a permis de guider l'EDD en Asie et dans la région Pacifique. Le développement de la stratégie a permis de créer et d'encourager des partenariats et des réseaux régionaux et des initiatives de politiques en faveur de l'EDD. Le Centre culturel Asie-Pacifique de l'Unesco (ACCU) le Comité directeur inter-agences des Nations unies pour la DEDD et le Groupe consultatif régional Asie-Pacifique encadré par l'Unesco Bangkok, ont œuvré pour diriger la coordination des efforts DEDD dans la région (Unesco, 2009c). Leur travail englobait une série d'ateliers de coordination et de renforcement des capacités avec un accent particulier sur les décideurs pour renforcer le leadership en matière d'EDD. Des outils tels que l'Astrolabe EDD ont été élaborés pour aider les pays à faire le bilan des liens avec l'EDD dans la politique nationale, à cartographier les activités actuelles en rapport avec l'EDD et à identifier les acteurs importants et l'ampleur et la portée de leur implication dans l'EDD (Unesco, 2011b). Le gouvernement japonais a été un donateur important et a largement soutenu les efforts de coopération régionale pour promouvoir le développement à travers l'éducation.

Depuis la Stratégie régionale Asie-Pacifique sur l'EDD, plusieurs stratégies et plans sous-régionaux ont été élaborés ou révisés pour inclure des éléments d'EDD. L'Association des pays d'Asie du Sud-Est (ASEAN) a élaboré un plan d'action environnementale (2014 – 2018) qui a été adopté par les ministres de l'environnement de l'ASEAN en 2013 pour succéder au précédent Plan AEEAP 2000 – 2005. L'éducation environnementale a été définie dans le plan dans le cadre du développement durable comme « un processus pour aider les populations, à travers l'éducation formelle et non formelle/informelle, à acquérir une compréhension, des compétences et des valeurs qui leur permettront de participer en tant que citoyens actifs et informés au développement d'une société écologiquement durable et socialement juste (ASEAN, 2014, P.3) ».

Le cadre d'action sur la DEDD du Pacifique a été entériné par les ministres de l'éducation du Pacifique en 2006 pour servir de mécanisme pour favoriser la mise en place de l'EDD dans l'éducation dans la région (Unesco, 2007). En 2007, les ministres ont entériné le Plan d'action régional du Pacifique en faveur de l'EDD. En 2009, la Revue de l'avancement dans la mise en œuvre du Plan d'action régional du Pacifique en faveur de l'EDD associée au Cadre EDD du Pacifique constitue un bon exemple ; outre le fait qu'il complète le Plan Pacifique, le Plan d'action complète également d'autres initiatives régionales et internationales y compris les OMD, l'EPT et la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation, ainsi que d'autres cadres éducatifs (Hiebert, 2013).

Plus récemment, vient d'être finalisée une feuille de route pour l'ASEAN pour introduire l'éducation pour la durabilité dans les universités en 2015. La feuille de route inclura le concept de « mentalité de durabilité » à tous les niveaux de l'éducation et deviendra une des activités de l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est (SEAMEO).

Amérique latine et Caraïbes

La stratégie de la DEDD pour l'Amérique latine et les Caraïbes est le produit de la Conférence 'Bâtir l'éducation au développement durable' qui s'est tenue au Costa Rica en 2006, en collaboration avec l'Unesco et la Charte de la Terre. La stratégie régionale qui en découle est fondée sur une vision partagée des politiques de l'éducation qui contribuent à enrayer les dommages environnementaux et la destruction tout en bâtissant des sociétés justes et viables à travers une participation inclusive.

La stratégie reconnaissait la nécessité d'une coordination des programmes régionaux en cours tels que le Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (PRELAC) et le Programme d'Amérique latine et des Caraïbes pour l'éducation environnementale (PLACEA). Dans le cadre du PRELAC, les ministres de l'éducation et d'autres parties prenantes à haut niveau de l'éducation ont défini les principes directeurs et la feuille de route du programme régional de développement post-2015, pour donner un rôle prédominant à l'éducation. Parmi les questions émergentes concernant l'éducation dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, le document identifie l'enrichissement des systèmes éducatifs avec un contenu et des méthodes de développement durable, les pratiques écologiques, le changement climatique et la réduction des risques de catastrophes.

Au cours de la DEDD, l'histoire de l'Amérique latine et des Caraïbes en matière d'éducation environnementale (EE) a été une base pour la promotion de l'éducation en tant qu'outil essentiel pour le développement durable. L'inclusion de l'EDD est étroitement liée aux avancées de l'EE (Unesco, 2007 ; 2009a ; 2012d). Dans la majorité des pays de la région, le terme EE continue à être utilisé beaucoup plus largement que celui d'EDD. Cependant, on voit se répandre l'utilisation des deux termes EE et EDP dans les documents de politique, en dépit de la circonspection qui entoure les idées et les pratiques EDD. Dans la région de l'Amérique latine et des Caraïbes, des personnes clés considèrent que bien que la dimension environnementale de l'EDD ait fait l'objet d'une attention considérable, les aspects sociaux et l'équité ne sont toujours pas correctement développés. Pour ceux qui continuent à insister sur l'EE à l'extérieur d'un cadre d'EDD, l'Unesco travaille à renforcer les contacts et la communication pour réduire cette tension et reporter l'attention sur les points communs entre l'EE et l'EDD, encourageant une vision plus large d'une éducation transformatrice et de qualité pour un présent et un avenir viables.

Europe et Amérique du Nord

Sous les auspices de la Commission économique pour l'Europe des Nations unies (UNECE ou CEE des Nations Unies) une stratégie régionale a été élaborée pour faciliter l'introduction et la promotion de l'EDD, découlant du processus Environnement pour l'Europe en 2003 ³.

La stratégie EDD de l'UNECE a été adoptée par les ministres de l'éducation et de l'environnement à la réunion à haut niveau de Vilnius en 2005. La région Europe et Amérique du Nord a été la première à officiellement adopter une stratégie pour la DEDD.

Depuis l'adoption de la stratégie, l'UNECE a joué un rôle catalytique important dans la promotion de l'EDD dans la région UNECE. L'UNECE regroupe 56 pays de l'Union européenne, d'Europe occidentale et d'Europe de l'est, d'Europe du sud-

3 Voir <http://www.unece.org/environmental-policy/areas-of-work/education-for-sustainable-development-esd/about-us/the-strategy.html>

est, du Commonwealth des Etats indépendants et d'Amérique du Nord. Un comité directeur intergouvernemental qui regroupe les ministres de l'éducation et de l'environnement a été créé et un mécanisme exhaustif de suivi et d'évaluation a été mis en place dans le cadre de la stratégie UNECE pour l'EDD.

Au cours des 10 années de DEDD, l'UNECE a noté des avancées significatives dans le passage de la politique à la pratique dans son deuxième rapport d'évaluation, *Apprendre les uns des autres : réalisations, défis et voie vers l'avant*, avec 36 pays sur 56 associés à différents niveaux, de l'adoption jusqu'à la mise en œuvre. **La majorité des pays de l'UNECE concernés par le rapport ont accompli ou sont sur le point de finaliser et de mettre en place des cadres de politiques, de régulation et opérationnels qui sous-tendent l'EDD.** Des tentatives sérieuses ont été faites pour intégrer l'EDD dans le contenu et le processus de l'éducation formelle, aboutissant à une couverture considérable de thèmes essentiels en rapport avec l'EDD, les acquis, les méthodes et les stratégies (UNECE, 2012c). Il convient de noter le travail effectué par l'UNECE sur les indicateurs pour l'EDD et sur les compétences⁴ en tant que base pour réorienter les systèmes éducatifs.

Le Conseil de l'Union européenne a renforcé ces efforts en 2010 en invitant les Etats membres de l'Union européenne à prendre des mesures appropriées aux niveaux pertinents de responsabilité – local, régional ou national – pour favoriser un plus grand développement et la mise en œuvre de l'intégration du développement durable dans des stratégies nationales d'apprentissage tout au long de la vie pour le développement personnel, social et professionnel du citoyen, et l'intégration du développement durable dans les programmes scolaires lorsque cela est approprié ; et pour promouvoir des approches 'toute l'école' (CUE, 2010, p.5).

Notant les progrès de l'UNECE, les pays de la Méditerranée utilisent la stratégie de l'UNECE comme base pour faire avancer leur propre EDD (Q SEM UNECE, IAC). En 2013, plus de 40 représentants des ministères de l'éducation, des ministères de l'environnement, d'organisations régionales et internationales et d'ONG de 14 pays méditerranéens se sont rencontrés en Croatie pour travailler sur le dernier projet de stratégie méditerranéenne sur l'éducation pour le développement durable (EDD). Lors de la réunion, le ministre croate des sciences, de l'éducation et des sports a reconnu l'EDD comme « un outil indispensable dans le processus vers la réalisation du développement durable dans la région » (Horizon 2020, 2013). La stratégie méditerranéenne d'EDD (SMEDD) a été formellement et unanimement entérinée le 13 mai 2014 par les 43 ministres de l'environnement de l'Union pour la Méditerranée.

Implications pour l'avenir

Alors que les progrès varient considérablement en fonction des régions, l'importance des processus régionaux ne peut être sous-estimée. Tout au long des années de la DEDD, ils ont contribué à l'élaboration d'une vision et d'un engagement EDD partagé, ont reconnu le travail de base sur l'EE, et ont élargi sa portée pour inclure les efforts en cours pour renforcer l'EE en tant que contribution aux objectifs du développement durable, ont aligné et renforcé d'autres stratégies d'éducation dans la région, renforcé les capacités à travers des initiatives régionales et sous-régionales ; et offert un lieu pour partager les réalisations et relever les défis qui devront être abordés dans les années à venir. Et plus important encore, ils ont encouragé et soutenu le développement de la politique et de la planification d'EDD au niveau national dans de nombreux pays.

Encadré 3.2.2.1 : Actions suggérées

➔ **L'engagement au côté des agences régionales et le développement de programmes axés sur le niveau régional et sous-régional pour renforcer les capacités politiques devraient se développer dans les années à venir.** Des approches régionales de l'orientation politique permettent aux Etats membres d'approcher l'EDD dans le cadre des capacités et besoins régionaux ou sous-régionaux. Reconnaître et consolider l'engagement des agences intergouvernementales régionales s'est avéré une méthode extrêmement efficace pour renforcer les cadres globaux de l'EDD et s'assurer qu'ils s'adaptent aux problèmes régionaux et sous-régionaux.

4 Voir les travaux de l'UNECE sur les compétences de l'éducateur sur http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

3.3. Politique nationale/sous-nationale

La mise en place de politiques et de cadres d'EDD au niveau national constitue un énoncé général de l'objectif et, en accordant des mandats, des directives, en favorisant et soutenant la mise en œuvre de l'EDD, crée l'espace nécessaire aux parties prenantes pour entreprendre des actions. Alors que la responsabilité de la politique d'éducation varie considérablement d'un pays à l'autre, de manière générale, ces politiques concernent le programme (enseignement et apprentissage), l'accréditation et l'évaluation des enseignants, la formation professionnelle initiale et continue des enseignants, et les relations école-communauté. La formulation de la politique d'EDD peut également inclure des politiques dans d'autres domaines, en dehors du système d'éducation formelle et des ministères de l'éducation, pour guider l'acquisition des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à un développement économique durable, et la responsabilité sociale et environnementale.

Il est difficile de rendre compte pleinement et de reconnaître adéquatement l'incroyable diversité des approches de politiques d'EDD, leur efficacité et leurs résultats dans le cadre de ce chapitre. Chaque contexte national est unique, reflétant la complexité du système éducatif dans le pays, les priorités et les défis auxquels s'attaquer, la disponibilité des ressources, l'expérience et la capacité, ainsi que les différents mécanismes, notamment ceux qui impliquent des approches participatives et consultatives.

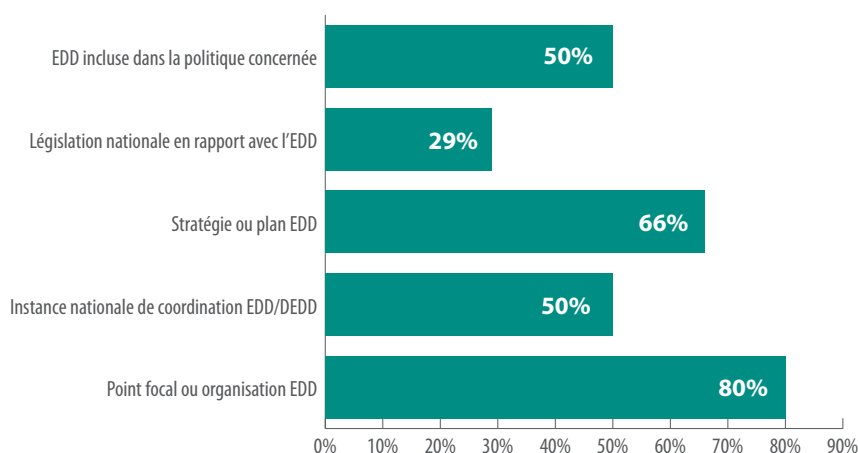
La section suivante décrit certaines des réalisations et des leçons des Etats membres lors de la DEDD, le rôle du leadership et de la coordination pour réorienter la politique éducative vers le développement durable ainsi que le déploiement d'une série d'instruments de politique pour maintenir l'élan dans l'ensemble du système. **Les progrès vers la création d'un environnement propice à l'EDD à travers une série d'interconnexions et d'instruments de politique constituent un des résultats les plus prometteurs de la DEDD.**

Vue d'ensemble des progrès

Les mécanismes pour organiser et coordonner les efforts d'EDD ont été mis en place dans la moitié (50%) au moins des pays qui ont répondu au questionnaire de l'UNESCO. Les Etats membres indiquent avoir une instance de coordination nationale d'EDD qui rassemble un large groupe d'acteurs. Proportionnellement, 80% des Etats membres ont nommé un point focal EDD. Deux tiers (66%) indiquent avoir une stratégie ou un plan national d'EDD ; et la moitié des pays ont inclus l'EDD dans les politiques concernées (50%). Dans certains cas, ces évolutions sont assez récentes ; par exemple le Plan d'action EDD de l'Irlande vient juste d'être publié en 2014.

Certains Etats membres sont allés au-delà du soutien politique à l'EDD pour instituer un cadre juridique (29%). Les politiques, stratégies, cadres et plans spécifiques varient considérablement à l'intérieur des régions et entre les régions et englobent : la mise en place d'instances nationales ou interdépartementales pour coordonner les politiques et la mise en œuvre de l'EDD ; créer de nouvelles politiques EDD ou inclure l'EDD dans les politiques existantes ; intégrer l'EDD dans les documents juridiques ou réglementaires ; élaborer des outils et des cadres de programmes qui incluent l'EDD ; et allouer des budgets spécifiques aux actions et activités EDD.

Figure 3.3.1.1 : Mécanismes de l'EDD dans les Etats membres



Un des instruments les plus influents pour élaborer et faire avancer la politique nationale/sous nationale d'EDD a été la création d'instances nationales de coordination à travers ou avec le soutien et l'implication des gouvernements. Ces mécanismes de coordination ont appuyé les consultations et l'engagement d'un éventail de parties prenantes dans le système d'éducation, depuis les entités gouvernementales jusqu'aux écoles et communautés, et ont souvent associé des décideurs et les parties prenantes d'autres domaines du développement durable, comme la santé, l'environnement, la culture et le développement économique. En partageant le processus de développement de la politique avec des intérêts plus larges, ces mécanismes de coordination ont servi à informer et à intensifier la politique éducative, garantissant une plus grande probabilité d'adoption et de mise en œuvre. Par exemple, le groupe national de réflexion sur l'EDD de la Namibie a créé un processus multipartite pour valider la stratégie d'éducation pour le développement durable du pays (2009 – 2014) (Unesco, 2013g). De ce fait, la stratégie a été adoptée et publiée par le ministère de l'éducation en 2009.

Dans de nombreux pays, ces mécanismes nationaux de coordination se sont avérés importants non seulement pour faire avancer la politique d'EDD, mais également pour sa mise en œuvre aux niveaux local et national. Étant donné leur caractéristique unique qui est d'engager des groupes de multiples parties prenantes, ils font l'objet d'une discussion plus détaillée au chapitre 5 : parties prenantes et partenariats.

Les politiques nationales de développement durables favorisent l'adoption de l'EDD

À la fin de la DEDD, un des signes de progrès les plus encourageants au niveau national était le recouplement et l'alignement croissants des objectifs du développement durable et du rôle de la politique d'éducation dans leur réalisation – véritablement une éducation pour le développement durable. Dans le rapport à l'intention de l'Unesco, près d'un tiers des États membres ayant répondu au questionnaire (30 %) dans l'ensemble des régions, ont décrit les visions, les objectifs et les stratégies du développement durable national comme un moteur pour la formulation et l'adoption d'une politique EDD. Ceci est conforme à d'autres tendances harmonisant l'éducation et la politique de développement durable. Une recherche récente du CEDEFOP – OIT semble suggérer que l'existence de politiques environnementales avisées constitue un moteur important et un environnement propice pour l'avancement des politiques et de la programmation EFTP (Hofmann, 2012). Le deuxième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation de l'adulte (AEA) constate le même lien : dans 33 % des 141 rapports de pays, la stratégie nationale de développement durable inclut des références à l'éducation des adultes comme une condition nécessaire à la réalisation de la durabilité (Unesco – UIL, 2013).

Les pays ayant donné la priorité à la durabilité dans les politiques et la planification nationales ont dans certains cas, offert le contexte et un mandat pour faire progresser le EDD, et ont servi à inspirer et orienter le leadership éducatif. Au fil de la DEDD, les efforts se sont multipliés pour intégrer l'éducation dans les politiques et plans nationaux de développement durable. Il existe de nombreux exemples d'États membres ancrant leurs efforts d'EDD dans des politiques nationales de durabilité, comme au Qatar, où l'EDD est considérée comme un mécanisme de mise en œuvre de la Vision 2030 qui est la stratégie nationale de développement durable du Qatar. La vision du Qatar pour 2030 est axée sur l'EDD pour la conservation des ressources naturelles non renouvelables au profit de la prochaine génération de Qataris. (Q SEM Qatar, EM).

Dans le cas de la Croatie, le Plan d'action de l'éducation pour le développement durable a été élaboré en tant qu'outil de mise en œuvre de la stratégie nationale pour le développement durable. Le plan a été élaboré en étroite coopération entre les ministères et les parties prenantes concernées. En outre, des mécanismes éducatifs sont élaborés à travers d'autres plans d'action pour le développement durable tel que le Plan d'action sur la protection de l'environnement, le Plan d'action pour la protection de la mer Adriatique, de la côte et des îles et le Plan d'action pour la consommation et la production durables (Q SEM Croatie, EM ; UNECE, 2012a). Les encadrés 3.3.1.1 et 3.3.1.2 donnent deux exemples plus détaillés d'États membres où la vision, les objectifs et les stratégies de développement durable fixent des priorités pour l'EDD.

Encadré 3.3.1.1 : Maurice – Profil d'une intégration réussie de l'EDD dans les politiques de DD

La politique Maurice île durable (MID) a été mise en place en 2008 dans le but de faire de Maurice un modèle mondial de développement durable à l'horizon 2020. L'éducation est un de ces cinq piliers, avec la création d'un Groupe de travail multipartites pour intégrer l'EDD à tous les niveaux de l'éducation. L'objectif est de réorienter le système éducatif vers la durabilité, de renforcer les capacités à tous les niveaux et de sensibiliser davantage aux problèmes importants (Hiebert, 2013). A l'heure où Maurice prépare son rapport, l'EDD fait partie du cadre national de programme scolaire, et du fait du projet sociétal MID, l'EDD est prise en compte par de nombreuses institutions/organisations formelles et non formelles (Q SEM Maurice, EM). Suite à cette politique, différents ministères tels que le ministère de l'environnement et du développement durable et le ministère de l'éducation et des ressources humaines ont fini par collaborer plus étroitement en faveur d'une approche plus intégrée. Aujourd'hui, déjà pays pilote de l'Unesco pour l'éducation au changement climatique pour un développement durable (ECCDD), Maurice pourrait devenir un exemple en matière d'EDD lorsque la politique MID sera complètement mise en place.

Source : Hiebert (2013) ; Q SEM Maurice, EM

Encadré 3.3.1.2 : Costa Rica – Profil d'une intégration réussie de l'EDD dans les politiques de DD

En 2006, le Costa Rica a approuvé l'engagement national envers la Décennie de l'éducation pour le développement durable, convenant de considérer l'éducation comme un élément indispensable afin de générer des changements culturels pour aller vers le développement durable, et promouvoir l'intégration de l'éducation environnementale dans des sujets transdisciplinaires (Tsuneki et Shaw, à paraître). Une étude menée par Tsuneki et Shaw sur l'impact de la dernière politique C – neutre en 2021, qui veut faire du Costa Rica le premier pays neutre en terme de carbone, conclut que 2021 C – neutre est un pilier important dans le secteur éducatif du Costa Rica qui est passé d'une approche de politique de l'éducation environnementale à l'EDD et à l'ECC récemment (Tsuneki et Shaw, à paraître, p.1). L'instrument de politique nationale exhaustif le plus récent sur le changement climatique, la stratégie nationale sur le changement climatique (Estrategia Nacional de Cambio Climatico, ENCC), inclut le renforcement des capacités et la sensibilisation, l'éducation et le changement culturel, avec pour objectif d'accroître la conscience environnementale. L'exemple du Costa Rica montre comment les politiques de développement durable qui intègrent l'EDD peuvent aider à renforcer et à encourager des changements dans les systèmes éducatifs.

Source : Tsuneki et Shaw (à paraître).

L'alignement des objectifs et stratégies nationales de développement durable sur la politique éducative peut guider la réorientation des 16 thèmes éducatifs vers le développement durable. Dans un nombre de plus en plus important de pays, la politique de développement durable offre une orientation et des plans d'action pour l'EDD comme moyen de s'attaquer aux opportunités et défis économiques, sociaux et environnementaux que rencontrent leurs citoyens et que partagent d'autres pays dans le monde. Les décideurs dans le domaine de l'éducation répondent à ces mandats tout en œuvrant de manière pro active pour assurer l'intégration de l'éducation dans la politique et la planification nationales en faveur de la durabilité.

Cependant, un grand nombre d'Etats membres n'ont pas fait de rapport à l'Unesco sur le contexte plus large des politiques de développement durable dans leur pays, et si et comment elles encadrent et soutiennent le travail sur l'EDD. Dans le rapport de la Jordanie, il est indiqué qu'il est nécessaire au niveau national de « mettre davantage l'accent sur la création de liens entre l'éducation dans la classe et les principes du développement durable » (Q SEM Jordanie, EM). Une analyse et une étude plus détaillées de la manière de renforcer cette convergence politique croissante au niveau national est justifiée, notamment au moment où les pays commencent à répondre aux nouveaux objectifs de l'après-2015 et à la place de l'éducation dans ces objectifs.

Partant de l'expérience d'un échantillon d'Etats membres, il semblerait qu'**un catalyseur important pour faire avancer l'EDD est la force de l'engagement général d'un pays envers le développement durable, combinée aux mécanismes de soutien politique et administratif mis en place dans les différents ministères.**

Les politiques d'éducation nationales/sous-nationales qui se penchent sur le développement durable

AAu niveau national, de nombreuses politiques EDD dans l'éducation primaire et secondaire acquièrent une légitimité à travers leurs liens avec les priorités éducatives nationales. En Indonésie, un cadre ESD a été élaboré pour favoriser des approches d'apprentissage démocratiques (Unesco, 2011c). En Australie, des valeurs EDD ont été intégrées dans des matières qui favorisent l'éducation autochtone et multiculturelle (de Leo, 2012). Au Togo, le cadre de politique éducative (Lakalaka) est ancré dans la culture nationale et inclut un programme d'enseignement orienté vers l'EDD, intitulé *Education de qualité pour un avenir durable* (Hiebert, 2013). Dans un tel contexte, les politiques EDD informent et répondent aux préoccupations nationales/locales de qualité, de pertinence, d'équité et d'inclusion dans l'éducation. De nombreux gouvernements ont également utilisé l'EDD comme un cadre de politique parapluie pour intégrer les dites éducations « adjectivales » dans les écoles primaires et secondaires : l'éducation au changement climatique, l'éducation à la santé, l'éducation pour la paix, l'éducation environnementale, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation au VIH et au sida, l'éducation multiculturelle, et ainsi de suite (Unesco, 2011c). Alors que les décideurs dans l'éducation étudient la pertinence et l'objectif de l'éducation dans la société, ils commencent à adopter et à intégrer l'optique plus large de l'EDD et à utiliser cette optique pour réformer la politique éducative, le programme scolaire, les acquis et l'acquisition de compétences à tous les niveaux de l'éducation.

En Chine, le ministère de l'éducation a publié sa première politique d'orientation sur l'EDD en 2003. Depuis, plusieurs approches éducatives ont été adoptées afin de faciliter la mise en œuvre de l'EDD, y compris l'intégration des valeurs EDD dans la philosophie de l'école, l'élaboration du programme scolaire, le renforcement des capacités des enseignants et des éducateurs, les approches pédagogiques de l'EDD, les activités thématiques de l'EDD, et le suivi et l'évaluation (Han, à paraître).

Le dernier programme de l'éducation nationale (National Education Outline) (2010 – 2020) en Chine, appelle à l'intégration d'un niveau de pensée créative et de résolution de problèmes, d'une action de recherche, d'une participation sociale de plus haut niveau – tous étant des processus d'apprentissage liés à l'EDD. Ces discussions sur la politique EDD et les réformes éducatives ont généré de nombreuses discussions sur le système éducatif chinois et sur la trajectoire nationale de développement en général, chez les étudiants, les enseignants et les décideurs. La DEDD notamment, est considérée comme ayant influencé certaines de ces évolutions. Pour la Chine l'approche tant ascendante que descendante de l'élaboration de la politique et des plans était encouragée pour engager les écoles, les communautés, les universités, les centres de recherche, les entreprises, les ONG, le gouvernement et d'autres organisations à promouvoir l'EDD de manière collaborative (Han, à paraître).

Encadré 3.3.1.3 : Finlande – Profil d’une intégration réussie de l’EDD dans les politiques de DD

La Finlande est en train de réformer le programme national de l’éducation préscolaire et de base afin de soutenir et d’encourager le développement durable et le bien-être sur la base des valeurs de l’éducation, pour insister sur la nécessité d’un mode de vie durable et d’une compréhension éco-sociale. L’objectif est d’aider l’ensemble des étudiants à acquérir les connaissances, compétences, valeurs et attitudes qui favorisent leurs capacités à comprendre l’importance d’un avenir durable.

Notre objectif est d’œuvrer en faveur d’une identité cohérente des élèves et de leur donner une idée positive d’eux-mêmes, de développer leurs compétences génériques et leurs connaissances et compétences et capacités spécifiques dans un domaine, et à travers cela d’aider les élèves à se réaliser en tant qu’êtres humains et citoyens capables et désireux de vivre de manière durable et de construire un avenir durable.

– Irmeli Halinen, Conseil national finlandais de l’éducation

Une évaluation externe a révélé que l’EDD n’avait peut-être pas été suffisamment intégrée dans les politiques et documents menant au développement durable. Cependant, plus récemment, la Commission nationale finlandaise pour le développement durable a officiellement accepté le document *Engagement de la société envers la durabilité*, préparé par un vaste groupe de stratégie. Il contient une déclaration selon laquelle « le développement durable sera intégré dans l’éducation primaire, l’éducation dans tous les domaines et l’apprentissage tout au long de la vie » – signes positifs d’une éducation davantage intégrée dans les futures politiques de DD en Finlande.

Source : UNECE (2014a).

Encadré 3.3.1.4 : Kenya – Profil d’une intégration réussie de l’EDD dans les politiques de DD

La stratégie de mise en œuvre de l’EDD du Kenya adoptée en 2008, reconnaît que pour avoir « une éducation et une formation de qualité pour le développement », l’éducation devrait promouvoir le développement de personnes productives et socialement responsables. Cette stratégie EDD visait à promouvoir un enseignement et un apprentissage qui inculquent les bonnes valeurs, le bon comportement et le bon style de vie en faveur, entre autres, d’une bonne gouvernance et de la durabilité (National Environment Management Authority, 2008).

Il s’agissait là d’un objectif clé pour le pays afin de guider la mise en œuvre holistique de l’EDD dans tous les secteurs et auprès de toutes les parties prenantes du pays. Un processus participatif intense s’est mis en place englobant des forums consultatifs régionaux et un atelier national final de validation.

– (Q SEM Kenya, EM)

Plus récemment, en 2012, le Kenya a formulé un cadre national de politique EDD à travers l’Institut pour le développement des programmes scolaires du Kenya (KICD) dans le but de renforcer le développement durable à travers les matériels d’appui à la transformation du programme, (KICD, 2012). L’EDD a également été incorporée dans le programme du secteur national de l’éducation (NESP) et s’appliquera sur une période de cinq ans (2013 – 2018), il est intégré dans la vision 2030, la feuille de route du Kenya pour la réalisation du développement durable, montrant l’importance de l’alignement sur les objectifs nationaux de développement durable.

Source : National Environment Management Authority (2008) ; Q SEM Kenya, EM ; KICD (2012).

Les profils d'intégration réussie montrent comment l'EDD peut devenir un mécanisme d'application pour le développement durable dans les systèmes éducatifs. Cependant, tous les pays n'ont pas enregistré de réussite avec l'intégration de l'EDD dans leur politique éducative. Quelques pays d'Amérique latine (comme l'Uruguay et la Bolivie), dans leurs réponses au questionnaire de l'Unesco, ont mentionné l'absence d'une politique nationale en rapport avec l'EDD/EE comme une barrière importante à la réorientation de leur système éducatif. Le Guyana note également que si la vision existe, il manque l'articulation d'une politique qui peut être appliquée, « avec des objectifs mesurables » (Q SEM Guyana, MS).

En principe, l'EDD met les décideurs au défi de voir comment l'éducation peut contribuer à une plus grande durabilité dans les secteurs économique et social de la société, ainsi que dans la protection de l'environnement. À cet égard, les politiques et initiatives EDD diffèrent considérablement des réformes éducatives du passé, qui ont rarement cherché à intégrer les politiques éducatives dans les politiques sociales, culturelles et économiques (Unesco, 2012b). La logique qui sous-tend la conception de l'EDD est claire : **les changements d'attitudes et de comportements réalisés à travers les politiques intégrées favorisent le mieux l'intégrité environnementale, la viabilité économique et une société plus juste et plus équitable** (Unesco, 2005a).

Leadership politique et coordination à haut niveau de l'EDD

Le leadership dans et à travers le système éducatif est essentiel pour soutenir les efforts et s'assurer que les objectifs EDD sont adoptés et traduits en action. Au niveau sous-national, l'Écosse et Manitoba se distinguent comme des cas où le leadership politique à haut niveau, la coordination avec les parties prenantes et la responsabilisation ont aidé ces districts à créer une vision et des objectifs pour la promotion et l'adoption de l'EDD dans les politiques et plans de l'éducation.

Encadré 3.3.1.5 : Écosse, Royaume Uni – profil d'un leadership réussi

Suite à l'engagement des gouvernements écossais successifs envers la DEDD, le programme pour l'excellence de l'Écosse a identifié le développement durable, la citoyenneté mondiale et l'apprentissage extérieur comme des thèmes contextuels croisés importants. En 2012, 31 recommandations politiques en faveur d'une plus grande intégration de ces thèmes dans l'éducation à l'école, ont été proposées par un groupe de travail réuni par le gouvernement qui les a toutes acceptées en mars 2013. Dans ce cadre-là, l'éducation pour le développement durable, la citoyenneté mondiale, et l'apprentissage à l'extérieur ont été rassemblés sous un même terme d'apprentissage en faveur de la durabilité et transformés en droits pour l'ensemble des apprenants.

L'apprentissage pour la durabilité offre un agenda stratégique qui requiert un leadership à tous les niveaux pour éliminer les barrières et permettre une approche cohérente de toute l'école qui englobe le programme d'enseignement, le campus, la culture et la communauté scolaire. Le gouvernement écossais appuie l'approche recommandée et se réjouit de travailler avec des partenaires pour soutenir la mise en œuvre.

– Ministère de l'apprentissage des sciences et des langues de l'Écosse, gouvernement écossais (2013)

Source : Learning and Teaching Scotland (2011) ; Donaldson (2011) ; the Scottish government (2012).

Encadré 3.3.1.6 : Manitoba, Canada – profil d'un leadership réussi

Au Manitoba, l'EDD est un domaine d'action prioritaire du gouvernement et a été intégré dans l'objectif global de l'éducation primaire et secondaire. La politique du gouvernement consiste maintenant « à s'assurer que tous les enfants et les jeunes de Manitoba ont accès à un éventail d'opportunités éducatives telles que chaque apprenant réussisse à travers une éducation pertinente, engageante et de qualité qui le prépare à l'apprentissage tout au long de la vie et à la citoyenneté dans une société démocratique, socialement juste et durable ». Cette déclaration est incluse dans la mission du ministère de l'éducation provincial et de l'apprentissage approfondi.

En réponse à cet engagement politique, l'EDD a été intégrée dans le programme d'enseignement du jardin d'enfants jusqu'en 12e année de scolarité, avec des acquis particuliers identifiés en sciences, études sociales, santé et éducation physique. Renforcer les capacités des éducateurs et des directeurs d'école, et disposer de fonds dédiés pour assurer le développement des pratiques, principes, programmes et partenariats pour la durabilité aident les écoles à intégrer la durabilité dans les salles de classe, le fonctionnement et la gestion de l'école.

Plus récemment, une coordination interdépartementale et un leadership plus solide ont abouti à l'intégration de l'EDD dans le document stratégique de Manitoba, *Tomorrow Now – Manitoba's Green Plan* (publié en 2012) qui donne au gouvernement provincial des directives sur la politique de développement durable jusqu'en 2020.

La volonté politique est réellement importante car elle permet de faire preuve de leadership et de créer un climat organisationnel au sens large.

– Gérald Farthing, ministre adjoint de l'éducation et de l'apprentissage de Manitoba.

Source : kler et MacDiarmid (2012)

Dans tous les processus de d'élaboration de politiques EDD, un des facteurs de succès les plus importants lors de la DEDD a été le leadership – au niveau national pour élaborer les visions et les objectifs des sociétés durables – et au niveau individuel pour favoriser l'adoption de l'EDD dans les stratégies ministérielles et nationales. Une leçon importante tirée du DEDD est donc que **le leadership dans et à travers le système éducatif est essentiel pour soutenir les efforts et s'assurer que les objectifs de la politique EDD sont adoptés et traduits en actions.**

Les perceptions peuvent varier selon les décideurs et les dirigeants politiques quant à la nature et l'importance de l'EDD. Lorsque le soutien politique des autorités nationales est important (et cohérent avec les visions partagées du développement national durable), la probabilité de mise en œuvre de l'EDD augmente considérablement – depuis l'élaboration de cadres et de stratégies nationales dédiés jusqu'à la mise en œuvre de programmes axés sur l'école et la réforme de la formation des enseignants. Les analyses faites par l'Unesco des expériences nationales EDD du Costa Rica, du Maroc, de l'Afrique du Sud, de la Suède et du Vietnam (Unesco, 2013h) entre autres, suggèrent que le soutien politique et le leadership du gouvernement national sont essentiels aux processus EDD.

La coordination entre les départements est essentielle

Dans certains des exemples décrits ci-dessus, les objectifs et principes de la politique d'EDD étaient organisés comme une sorte de coopération entre les ministères. Typiquement, ceci impliquait une coordination entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'environnement ou du développement. Le deuxième Rapport d'évaluation préparée dans le cadre de la stratégie UNECE pour l'EDD a mis en exergue des problèmes importants de gouvernance, et plus important encore la nécessité d'améliorer la communication et la coordination entre les ministères du gouvernement et la conception des programmes intersectoriels d'EDD (UNECE, 2012c). La Belgique en particulier note que « la tâche de coordination et de coopération n'a pas toujours été un processus facile » (Q MSE Belgique, EM). L'idée avancée dans le Plan de mise en œuvre de l'EDD de la Belgique était de créer un réseau coopératif de conseillers en politique de divers ministères, travaillant ensemble en tant qu'instance centrale de liaison pour toutes les parties prenantes, favorisant l'EDD dans leur domaine politique respectif :

Pourtant, le processus politique a prouvé que c'est quelque chose qui ne peut être descendant en créant des structures et en concluant des accords préalables. Dans la pratique, la collaboration, la confiance et les liens se développent lentement, de manière ascendante, à travers la réalisation conjointe d'initiatives concrètes. Une collaboration plus intense entre le ministère de l'éducation et de la formation et le ministère de l'environnement, de la nature et de l'énergie s'est développée [en conséquence] ».

– (Q SEM Belgique, EM)

L'Ouganda a également confirmé dans son rapport que la coordination de l'EDD au niveau ministériel est importante pour la mise en place réussie du programme » (Q SEM Ouganda, EM).

Utilisation d'instruments de politique pour faire avancer l'EDD

Là où existent une volonté politique et un leadership pour réorienter la politique éducative vers le développement durable, les Etats membres utilisent un certain nombre d'instruments pour guider la mise en œuvre de leurs intentions politiques. Ils vont des approches mandatées telles que les cadres juridiques aux approches politiques douces qui encouragent l'adoption de la politique dans le cadre d'influence immédiate des organismes publics et au-delà.

Approches mandatées

Un certain nombre de pays ont choisi d'instituer un cadre juridique pour l'EDD – lois, réglementations, normes – pour mandater l'adoption des principes EDD dans l'ensemble du système éducatif et assurer la conformité aux objectifs du gouvernement. Plus du quart (29 %) des Etats membres ayant répondu ont indiqué une intégration de l'EDD dans la législation nationale. En fonction de l'étendue de l'autorité du ministère de l'éducation, ces règles peuvent n'affecter que le programme d'enseignement formel jusqu'à la fin des niveaux secondaires, et peuvent également favoriser l'intégration de l'EDD dans le fonctionnement des écoles individuelles, des instituts de formation des enseignants et des établissements d'enseignement supérieur. Certains des cadres juridiques décrits dans le tableau 3.3.1.1 existaient avant la DEDD, même si les actions au cours de la DEDD ont contribué à la mise en œuvre de ces cadres.

Tableau 3.3.1.1 : Exemples de types de législation, directives et normes en matière de programmes d'enseignement relatifs à l'EDD (niveau national/sous-national)

National/ sous- national	Législation/directive/ norme	Domaine de l'éducation touché
Brésil	Constitution du Brésil (1988) ; directives sur la politique nationale de l'environnement (1981) et politiques nationales pour l'éducation environnementale (1999)	La constitution brésilienne (1988) et la Politique nationale sur l'environnement (1981) ont permis d'institutionnaliser l'éducation environnementale (EE) et d'assurer à la société brésilienne le droit à l'accès universel à l'EE. La politique nationale pour l'éducation environnementale (1999), pionnière en Amérique latine, a été conçue pour compléter et clarifier les principes des directives nécessaires à la pratique. Cette loi est réglementée par deux résolutions plus récentes du : Conseil de l'environnement national (CONAMA/n° 422/2010) et du Conseil de l'éducation nationale (CNE/n° 02/2012).
Cambodge	Loi sur l'éducation votée par l'Assemblée nationale le 19 octobre 2007	L'EDD a été intégrée en tant que composante fondamentale du programme d'éducation avec l'éducation à la moralité et l'éducation civique sur la manière de vivre ensemble pour la paix.
Inde	La Cour suprême de l'Inde a rendu l'EE obligatoire en 1980. Le gouvernement a publié une directive en 2003 insistant sur la nécessité de lui accorder une place importante	La nouvelle directive a abouti au cadre national du programme d'enseignement 2005 qui cherche à réorienter l'éducation et la rendre plus pertinente par rapport à la vie des élèves. Elle inscrit le processus d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte social, culturel et mondial qui reflète les concepts de l'EDD.
Japon	Révision de la loi sur la promotion des activités de conservation de l'environnement en 2011	La loi sur la promotion des activités de conservation de l'environnement à travers l'éducation environnementale etc., révisée en 2000 et la politique de base fondée sur la loi, modifiée en 2012 permet la mise en œuvre de diverses politiques d'éducation environnementale, adoptant le concept de l'EDD.
Kazakhstan	Code environnemental adopté le 9 janvier 2007	L'article 25 du code de l'environnement est dédié à l'éco-éducation et à la sensibilisation, et à une formation professionnelle spéciale. La loi définit l'objectif de l'éducation environnementale et de la sensibilisation comme « le développement d'une attitude civique active et d'une éco culture dans la société, basée sur les principes du développement durable ». La base législative pour la mise en œuvre de l'EDD au Kazakhstan a également été définie par l'éco législation. Les bases législatives sont clairement indiquées avec une référence à l'éducation environnementale et à la sensibilisation, couvrant tous les niveaux de l'enseignement primaire, secondaire, formel et informel.
Ecosse	En août 2013, le General Council for Scotland (GTCS), l'instance réglementaire pour les enseignants, a révisé ses normes professionnelles pour inclure l'EDD	Les normes révisées considèrent que l'apprentissage pour la durabilité est un élément central. Pour enseigner dans une école écossaise, un enseignant doit être enregistré auprès du GTCS, et pour être enregistré, un enseignant doit prouver qu'il répond aux normes professionnelles. Tous les enseignants doivent être à jour et passer par l'accréditation tous les cinq ans. De ce fait, on s'attend à ce que tous les enseignants « embrassent et encouragent activement les principes et pratiques de durabilité dans tous les aspects de leur travail » (GTCS, 2012). Il existe en l'Écosse sept universités offrant des programmes de formation des enseignants, et celles-ci doivent être accréditées par le GTCS pour que les diplômés puissent être enregistrés comme enseignants. Ces cours doivent demander une nouvelle accréditation tous les cinq ans, en montrant qu'ils offrent à leurs diplômés ce qui est nécessaire pour être conforme aux normes professionnelles.
Suède	Loi sur l'enseignement supérieur de 1992	Selon la loi sur l'enseignement supérieur, toutes les activités dans les établissements d'enseignement supérieur « doivent encourager le développement durable, ce qui signifie que les générations actuelles et futures bénéficient d'un environnement sain et bon, ont accès à l'aide sociale et économique et à la justice ». En outre, le développement durable est un des objectifs de l'examen que les étudiants en formation enseignante doivent passer lorsqu'ils terminent leur formation. Jusque-là, l'autorité supérieure suédoise de l'enseignement supérieur a des ressources limitées pour voir comment les établissements d'enseignement supérieur respectent les réglementations concernant l'EDD (Q SEM Suède, EM).

Source : Q SEM Suède, EM ; Conseil national pour la formation des enseignants (2009) ; Conseil pour le développement du Cambodge (2007) ; Trajber (2013) ; Greensalvation (2008) ; Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et de la technologie du Japon (2014) ; GTCS (2012) ; Watson (2014).

Disposer d'une base juridique nationale concrète pour l'EDD est considéré comme une réalisation importante pour ces Etats membres à la fin de la DEDD, mais l'existence de règles et de directives n'aboutit pas nécessairement immédiatement au changement. En Indonésie, on peut trouver diverses législations qui mandatent et gèrent explicitement l'EDD dans le Plan stratégique 2010 – 2014 : le décret conjoint entre le ministère de l'environnement et le ministère de l'éducation en 2010, et la réglementation du ministre sur le système d'assurance qualité pour l'éducation. Toutefois, il n'existe pas encore de financement de la mise en œuvre des programmes et activités EDD (Unesco, 2011d, p. 19).

Les données à la fin de la DEDD laissent entendre que poser une base juridique pour l'EDD peut se révéler plus énergique pour aller vers l'adoption de l'EDD, mais des outils d'aide à la politique comme les ressources financières, le renforcement des capacités et les consultations manquent quelquefois et sont indéniablement nécessaires pour amener les parties prenantes à aller vers et au-delà de la conformité.

Approches politiques moins contraignantes

En l'absence d'une législation formelle, et pour mettre en œuvre les directives du programme et inciter leur système éducatif à changer, de nombreux Etats membres ont choisi des voies de nature persuasive, et proposent des conseils et des options aux parties prenantes de l'éducation. La Chine et le Kenya ont favorisé les approches descendantes mais également ascendantes de l'élaboration de la politique, mettant en place des plans pour associer les écoles, les communautés, les universités, les centres de recherche, les entreprises, les ONG, le gouvernement et d'autres organisations à promouvoir l'EDD de manière collaborative. Le Kenya reconnaît que l'engagement des parties prenantes multiples, comme entre autres les enseignants, les responsables de l'éducation, les élèves, les directeurs d'écoles, a posé les fondements et sera essentiel pour le suivi des progrès de l'EDD (Q SEM Kenya, EM). Ces approches politiques « moins contraignantes » peuvent englober des plans d'action qui favorisent l'engagement, l'implication, et proposent des directives pour l'intégration de l'EDD et des objectifs de performance volontaires.

Au Japon, le ministère de l'éducation (MEXT) considère l'EDD comme un principe important de l'éducation dans son Plan de base pour la promotion de l'éducation, et a également inclus l'EDD dans The Courses of Study, qui décident les programmes d'enseignement standards pour les écoles. Pour encourager le soutien à ces directives de politiques, et associer toutes les parties prenantes dans l'avancement de la politique d'EDD, le gouvernement a adopté une approche politique moins contraignante en « favorisant les programmes d'EDD, en organisant des séminaires sur les méthodes d'EDD pour les enseignants et les ONG, et des symposiums sur l'EDD, et en gérant un site Internet officiel pour l'EDD, autant de mesures pour communiquer sur l'intégration de l'EDD dans les normes du programme scolaire » (Q SEM, Japon, EM).

En Jordanie, le ministère de l'enseignement supérieur a encouragé tous les établissements d'enseignement supérieur à revoir leurs programmes diplômants, leurs coûts et leurs exigences pour se pencher sur les questions urgentes comme la durabilité. Ces suggestions ont engendré des modifications dans les politiques et programmes des EES, notamment une plus grande attention aux programmes de formation des enseignants. En réponse à cette influence des pouvoirs publics et à l'attitude de l'université, la faculté des sciences de l'éducation de l'université hachémite a revu ses programmes diplômants et les cours correspondant à chaque diplôme afin de se pencher sur les problèmes d'environnement et de durabilité.

Le Rwanda a adopté une approche multipartites au développement de l'EDD afin d'associer toutes les parties prenantes même celles en dehors du gouvernement, et ont élaboré des objectifs qui devraient être partagés et adoptés par tous. L'éducation environnementale nationale pour le développement durable : une stratégie et un plan d'action pour 2010 – 2015, est un document élaboré dans le cadre d'un processus consultatif associant un large éventail de parties prenantes importantes pour « assurer une participation nationale de haut niveau et inclusive dans la mise en œuvre de la stratégie » – une approche politique moins contraignante de l'EDD. Chaque objectif de la stratégie associe et encourage un groupe important de parties prenantes, étendant la responsabilité de l'adoption de la politique de l'EDD bien au-delà du gouvernement (Q SEM ; Rwanda, EMS ; REMA, 2010, p.v).

L'Afrique du Sud a appris que les approches politiques moins contraignantes sont importantes pour cadrer, soutenir et amplifier les efforts de la base pour faire progresser l'EDD. Dans ce pays, les processus de l'EDD se sont développés et ont évolué de la base vers le haut à travers une communauté forte qui pratique l'éducation environnementale et qui a

d'importantes connaissances et expériences dans le soutien de l'apprentissage actif, travaillant avec l'environnement dans le programme d'enseignement, et travaillant avec les changements éducatifs et environnementaux. Mais en dépit de certains succès enregistrés dans l'intégration des diverses politiques et stratégies en Afrique du Sud, l'absence d'une stratégie nationale et d'une instance nationale de coordination qui associe toutes les parties prenantes aux décideurs, a eu des répercussions négatives sur la mise en œuvre et l'adoption de l'EDD (Unesco, 2013h).

Outre les approches mandatées, des voies moins contraignantes peuvent encourager et soutenir la transformation du système. Dans la majorité des cas, les deux approches s'avéreront nécessaires, même si utilisées ensemble elles se trouvent confrontées à des limites et peuvent mettre du temps à donner des résultats. Le Chili par exemple, a fait des progrès importants en adoptant plusieurs politiques EDD importantes, intégrant l'éducation aux changements climatiques dans le programme d'enseignement formel, améliorant les compétences des enseignants en EDD, et encourageant une sensibilisation aux changements climatiques chez les citoyens. Mais le Chili comme l'Indonésie, ont mis en place des plans qui font état de progrès, mais ceux-ci n'ont été ni contraignants ni soutenus par des ressources financières et humaines suffisantes (Unesco, 2011c). **Les instruments mandatés et des instruments de politique moins contraignants exigent des instruments supplémentaires pour le renforcement des capacités et des ressources financières pour faire progresser le changement politique. Lorsque que l'on envisage le déploiement d'un éventail d'instruments politiques,** il faut également garder à l'esprit la dimension temps. Comme nous le rappelle la Lettonie, « une décennie suffit pour lancer le système de l'EDD, mais il faut du temps aux établissements d'enseignement pour faire fonctionner le système » (Q SEM Lettonie, EM).

L'EDD ressemble à toutes les réformes éducatives importantes en ce sens qu'elle exige non seulement une politique mais également une vision claire, une formation, des mandats curriculaires, un financement, des objectifs, un suivi et des programmes d'amélioration continue pour se pencher sur l'adaptation au niveau local et l'apprentissage à partir de ces nouvelles connaissances.

Implications pour les actions futures

La décennie précédente a vu une intégration croissante de l'EDD dans le développement durable et les politiques et cadres éducatifs. De nombreuses données attestent que l'EDD fait de plus en plus bouger les politiques éducatives nationales et est souvent mentionnée dans les discussions sur les futurs objectifs politiques dans l'éducation et le développement. Dans certains cas, les politiques nationales d'éducation ont tendance à avoir une vision assez limitée de l'EDD – c'est-à-dire, notamment par rapport aux questions environnementales. Ceci étant, de nombreux autres pays calquent leurs politiques d'EDD sur des questions plus vastes de durabilité dans les domaines social, culturel et économique. La grande diversité de politiques et cadres liés à l'EDD souligne le fait que lorsqu'il s'agit de modèles EDD, il ne peut ni ne doit y avoir un modèle unique pour tous.

Encadré 3.3.2.1 : Actions suggérées

- ➔ **Les actions pour favoriser la cohérence politique et la coordination entre le développement national durable et l'éducation devraient être une priorité importante dans les années qui suivent la DEDD.** La coopération gouvernementale entre les différents départements devrait être renforcée ; ceci pourrait se faire avec la création ou l'élargissement d'un comité interdépartemental de l'EDD, une instance de coordination nationale, un groupe de travail ou une plate-forme multipartites.
- ➔ **La seule élaboration d'une politique EDD dans l'éducation ne semble pas engendrer de transformation.** Les données suggèrent que l'inclusion de l'EDD dans les politiques éducatives et de développement durable, associée à une combinaison d'approches mandatées qui proposent des conseils et des approches de politique non contraignantes qui associent, encouragent et informent, sont nécessaires pour repérer rapidement les changements dans le système éducatif. Renforcer les capacités des décideurs nationaux et sous-nationaux en matière d'éducation et de développement durable devrait prendre en considération la complexité et l'efficacité d'une telle approche hybride de l'élaboration de la politique.
- ➔ **Une attention supplémentaire doit non seulement être portée à la politique mais également aux instruments et mécanismes pour faire avancer la mise en œuvre de la politique, notamment dans les pays en voie de développement.** Produire des résultats exige davantage d'investissements, notamment un financement et le développement des capacités pour renforcer les systèmes éducatifs afin de soutenir le développement durable.

3.4. Politique locale

La DEDD des Nations unies a été un cadre utile pour faire avancer les débats nationaux et internationaux et formuler et mettre en œuvre des programmes d'action au niveau des écoles, des organisations locales, des gouvernements locaux, des universités, des gouvernements nationaux et des agences internationales. Elle a créé des points de référence utiles, et a permis une comparaison, une concurrence pour renforcer la pratique, la recherche et le développement d'une politique de l'EDD.

– (Q EMS Suède, EM)

L'EDD est ancrée dans les défis, l'expérience et les actions au niveau local, exigeant la participation des autorités locales. En tant que niveau de gouvernance le plus proche des citoyens, elles jouent un rôle essentiel dans l'éducation du public pour renforcer le développement durable au sein de leur communauté (Nations unies ; 1992). Les autorités locales élaborent des politiques et des réglementations environnementales, sociales et économiques, supervisent les processus de planification, construisent et entretiennent l'infrastructure, et aident à mettre en place des politiques nationales de durabilité.

Les instances de gouvernance les plus étroitement impliquées dans l'EDD devraient englober les conseils et les bureaux municipaux (soutenant l'éducation non formelle, la formation et la sensibilisation du public) et les conseils locaux des écoles et les écoles (dans le cadre de l'enseignement formel). Au terme de la DEDD, un nombre important d'observations peuvent être faites sur le contexte de politique locale en faveur de l'EDD.

Vue d'ensemble des progrès

Dans le cadre de l'éducation formelle, les enseignements de la DEDD ont montré l'importance de l'engagement communautaire pour aider les élèves à prendre connaissance des problèmes locaux et à contribuer aux solutions locales. Dans certains pays, les décideurs nationaux ont élaboré des directives curriculaires qui favorisent et vont dans le sens d'une exploration et utilisation des problèmes locaux, ce qui a créé un espace pour les écoles locales pour mettre en place des politiques EDD en vue de renforcer le programme d'enseignement. Le système d'éducation en Thaïlande par exemple, permet aux écoles individuelles d'élaborer localement jusqu'à 30 % du contenu du programme local. Ceci constitue une ouverture légitime pour les écoles pour établir leurs politiques locales d'EDD, et étoffer le programme d'enseignement en rapport avec leur contexte, notamment pour les questions relatives aux modes de vie et aux modes de subsistance durables. Cela donne également aux enseignants des différentes écoles la possibilité de participer à des projets EDD, d'apprendre de leurs collègues et de coopérer à la conception d'initiatives d'EDD (Didham et Ofei-Manu, 2012).

Les politiques nationales d'éducation et les politiques de durabilité peuvent favoriser la formulation de politiques EDD au niveau local

Au cours de la dernière décennie, les décideurs en Chine ont adopté un nouveau programme d'enseignement avec un contenu mandaté au niveau national et au niveau local de l'école. Comme pour la Thaïlande, la politique a permis aux écoles locales de prendre des décisions sur environ 10 % du total des heures du programme. De nombreuses écoles ont choisi d'intégrer les programmes EDD dans leurs programmes scolaires et sont allés au-delà du simple enseignement d'un certain nombre de matières pour intégrer dans le programme les valeurs clés de l'EDD, connues en Chine sous le nom des quatre respects : respect de tous, respect de la diversité culturelle, respect de la nature et respect des sciences (Unesco, 2009c). Reconnaisant l'importance de l'autonomisation au niveau local, le Comité de travail national chinois sur l'EDD (CNWCESD) a créé des districts expérimentaux d'EDD dans plusieurs municipalités,

comme à Beijing, Shanghai et Guangzhou, travaillant avec ces districts « à créer des organisations locales d'EDD pour les aider à améliorer la qualité de l'éducation et innover des modèles d'enseignement dans l'éducation » (Q SEM Chine, EM).

Alors que les exemples ci-dessus montrent comment la politique éducative peut créer un espace pour l'adoption de l'EDD au niveau local, l'influence des politiques nationales, sous-nationales de durabilité peut également favoriser et encourager l'évolution vers l'EDD dans les systèmes d'éducation au niveau local. Dans le cadre de la loi sur l'émission de gaz à effet de serre du Canada en Colombie Britannique, il a été demandé aux 60 écoles de district dans la province de faire un rapport sur leurs émissions de carbone et de donner des informations sur leurs actions en faveur de la neutralité carbone. Ceci implique d'indiquer les améliorations et les efficacités dans l'infrastructure de l'école, comme les systèmes de chauffage et de climatisation de l'école, le transport et les approvisionnements. Tout aussi intéressant, des districts scolaires ont également été invités à élaborer et documenter des programmes qui portent sur l'éducation, la sensibilisation et l'engagement du personnel, des enseignants et des élèves, ainsi que des parents. La politique provinciale consiste en effet à stimuler la politique et la pratique locales en encourageant la création de programmes allant de la mise en œuvre d'un programme en rapport avec la durabilité jusqu'aux campagnes de modification des comportements (Q Canada, EM).

Les partenariats pour le renforcement des capacités des autorités au niveau local et au niveau national peuvent également s'avérer très efficaces. Par exemple, au Vietnam, la collaboration entre les autorités locales et nationales pour le renforcement des capacités EDD et la formation s'est renforcée pour soutenir le développement d'une action communautaire participative et de plans de préparation des écoles, se penchant sur les questions relatives aux catastrophes, aux discussions sur le changement climatique et la biodiversité, pour renforcer le lien entre l'école et la communauté. Les médias locaux ont également bénéficié d'une formation dans ces domaines avec un accent mis sur l'élément genre, renforçant leur capacité à rendre compte de ces problèmes à travers la production et la diffusion de reportages divers.

Les initiatives liées à l'EDD pour informer et associer les citoyens locaux à la planification et l'action en faveur de la durabilité aboutissent à des politiques en rapport avec l'EDD

Un exemple frappant parmi d'autres est celui de l'Italie avec un réseau/programme national intitulé INFEA (éducation environnementale, information et formation) et coordonné et soutenu par les gouvernements régionaux, dans l'objectif d'encourager la création de structures EDD au niveau local, dans le cadre d'une approche ascendante. De manière intéressante, l'INFEA, cofinancé et lancé par le ministère italien, est basé sur un accord-cadre (Quadro programatico) développé par le ministère de l'environnement et les autorités régionales dans le cadre de la Conférence permanente pour les rapports entre l'État et les régions. Par conséquent, les autorités régionales coordonnent et offrent un soutien financier aux activités EDD mises en place localement par les ONG, les universités, les écoles, les centres de formation, les parcs, et les agences environnementales régionales, y compris les centres d'éducation environnementale ad hoc qui œuvrent en étroite coopération avec les écoles. (Q SEM Italie, EM).

Allant un peu plus loin, la ville de Hambourg (en Allemagne) s'efforce d'associer les citoyens à l'Initiative 'Hambourg apprend la durabilité', qui couvre tous les domaines de l'éducation et est organisée en six forums (enseignement élémentaire, école, formation professionnelle, universités, formation continue et apprentissage informel). Un Plan d'action, discuté chaque année lors d'une table ronde de parties prenantes EDD, couvre 180 mesures de meilleures pratiques en rapport avec les objectifs locaux, nationaux et internationaux de la Décennie des Nations unies. Comme le montre l'exemple de Hambourg, les politiques locales délibérément formulées pour associer les écoles locales et d'autres établissements éducatifs pour répondre aux engagements de durabilité des autorités locales peuvent donner de bons résultats (Cité hanséatique et libre de Hambourg, 2014).

Barcelone (Espagne) se distingue par son travail de longue haleine en rapport avec l'EDD. En 2002, le Conseil municipal ainsi que 800 organisations locales, ont signé un engagement citoyen en faveur de la durabilité qui a guidé la planification de son Agenda 21 local. Les organisations locales signataires ont ensuite bénéficié d'une formation, de possibilités de réseautage et de communication dans l'enseignement formel et non formel offertes par le Conseil municipal. Cette initiative est venue compléter le programme Agenda 21 de l'école de Barcelone (PA21E), s'inscrivant dans le cadre plus large de l'Agenda 21 de la ville, qui associe les comités éducatifs à l'identification des problèmes de développement durable au niveau local, suggérant des solutions et prenant des engagements en faveur d'une ville

plus durable. Lors de la seule année scolaire 2012, le PA21E englobait plus de 100 000 élèves, 8000 enseignants, 1500 employés des établissements d'enseignement et plus de 70 000 familles (Franquesa, 2012, p. 68).

Depuis 1994, plus de 2000 autorités locales européennes ont signé la Charte Aalborg qui offre un cadre aux processus locaux de l'Agenda 21 et exige une sensibilisation du public et l'engagement des citoyens. Plus de 20 000 autorités locales ont participé aux manifestations en faveur du renforcement des capacités organisées par le Bureau d'Asie de l'Est pour l'ICLEI : 'Gouvernements locaux pour la durabilité'. Les villes unies et les gouvernements locaux (UCLG) sont un consortium créé il y a 100 ans, regroupant les grandes associations publiques locales et régionales du monde entier et reconnaît que les autorités locales sont aux premières lignes pour se pencher sur les agendas du développement durable (UCLG, 2012, p. 6).

Ces quelques exemples ne concernent qu'une infime partie des résultats et des efforts mis en place au niveau local depuis de nombreuses années pour montrer l'importance d'éduquer et d'informer les citoyens sur le développement durable. Et pourtant, l'engagement des autorités locales dans le travail de la DEDD n'a pas été rapporté de manière adéquate dans les instruments de S&E de la DEDD, et très peu d'informations ont été données sur l'ampleur des approches de la politique locale EDD et de ses résultats et répercussions.

Implications pour les actions futures

Au terme de la DEDD, il ne fait aucun doute que la politique d'EDD a progressé aux niveaux mondial, régional, national et local, même si les expériences varient considérablement et que nos connaissances restent insuffisantes quant à ce qui fonctionne en matière de processus politique, notamment au niveau local.

Encadré 3.4.2.1 : Actions suggérées

- ➔ **Renforcer la compréhension et les capacités des décideurs de l'éducation au niveau local.** Les responsables de l'éducation dans les écoles locales ont besoin de soutien pour comprendre où et comment ils peuvent faire progresser l'EDD dans les programmes scolaires, l'enseignement et le fonctionnement de l'école. Ceci sera essentiel pour ancrer EDD dans les contextes locaux, à travers des politiques d'approche 'toute l'école', et peut contribuer considérablement au développement durable local.
- ➔ **Offrir des conseils aux autorités locales sur la manière d'intégrer l'éducation, la formation et la sensibilisation du public à la durabilité dans les politiques locales,** pour renforcer les capacités du personnel et associer les citoyens de manière plus exhaustive aux actions en faveur de la durabilité.
- ➔ **Consolider la recherche et l'évaluation des approches locales de la politique EDD.** Davantage de recherche et d'évaluation sur la manière dont les municipalités peuvent s'engager directement auprès des écoles locales, pourrait donner plus de poids aux autorités locales pour répondre à leurs engagements de durabilité. Il serait notamment bon de voir comment les approches 'toute l'école' et d'autres pratiques de mise en œuvre locale aboutissent en fait à des améliorations en termes de durabilité pour les communautés qui les entourent.

On peut trouver une preuve de l'efficacité des processus politiques dans la manière dont ces politiques ont été appliquées – et dans les évolutions de l'éducation formelle, la formation non formelle et le renforcement des capacités ainsi que la sensibilisation du public. La section suivante présente les réalisations et les leçons de 10 années de changements dans la pratique de l'éducation en faveur du développement durable.

DRAFT





Chapitre 4

Pédagogie et pratique

Chapitre 4 :

Pédagogie et pratique

La force de la DEDD réside dans le fait qu'elle a manifestement fourni un mécanisme permettant à de nombreux États Membres ayant répondu au Questionnaire de mettre en place les conditions permettant aux parties prenantes d'avancer dans leur travail. Avec la mise en place de points focaux, d'organismes de coordination au plan national, de comités interdépartementaux de haut niveau, avec l'adoption de cadres politiques et le lancement de stratégies, les gouvernements lui ont apporté des encouragements, une légitimité et un mandat pour aller de l'avant.

Les États Membres et les parties prenantes ont indiqué qu'ils avaient mis en place des politiques concernant l'EDD, comme indiqué dans le chapitre précédent, mais aussi réorienté les programmes d'enseignement dans de nombreuses zones et à divers niveaux de l'enseignement, développé de nouvelles approches de l'apprentissage, mené des dizaines de milliers de consultations, déployé des efforts pour renforcer les capacités, élaboré localement des projets et accédé à des matériels, et créé des centaines de réseaux et de partenariats, ce qui a contribué à la réalisation des progrès de l'EDD à tous les niveaux de l'enseignement.

Les personnes ayant répondu au questionnaire SEM de l'UNESCO étaient appelées à noter, sur une échelle de 1 à 5 (5 signifiant une mise en œuvre complète) si l'EDD a été intégré, à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'enseignement (EPPE, primaire et secondaire, TVET, enseignement supérieur, formation des enseignants, éducation non formelle, formation et renforcement des capacités, et sensibilisation publique) aux politiques et pratiques d'enseignement. En 2005, la note moyenne des États Membres était de 1,9, à au moment où l'EDD ne représentait même pas d'un intérêt émergent. Aujourd'hui, en 2014, cette moyenne est de 3,38, ce démontre que l'introduction de l'EDD progresse.

Tableau 4.1 : Echelle d'appréciations destinée au questionnaire de l'UNESCO

1.	L'EDD n'a pas été intégré aux politiques et aux pratiques
2.	L'EDD représente un intérêt émergent
3.	L'EDD est en cours dans les politiques et les pratiques
4.	L'EDD est en progrès significatifs
5.	L'EDD a été complètement intégré

Les parties prenantes partagent avec les États Membres l'impression que, par rapport à 2005, l'EDD est désormais considéré comme **un travail de qualité, qui progresse**.

Les États Membres ont estimé, en outre, que la DEDD intervenait utilement, aussi, pour stimuler des changements de l'enseignement qui pourraient contribuer à mieux cerner les défis spécifiques posés par la durabilité. Dans une longue liste énumérant ces défis, qui figure dans le questionnaire SEM, les États Membres ont identifié la santé, l'eau, la biodiversité, les changements climatiques et l'énergie comme étant les cinq questions principales dont l'éducation devra s'occuper, auxquels d'autres parties prenantes ont ajouté la production et la consommation durables. En fait, tous les défis liés à la durabilité qui sont énumérés dans le questionnaire de l'UNESCO ont été par les États Membres, les parties prenantes ou, le plus souvent, les deux, comme faisant partie d'au moins un domaine de l'éducation. La Bulgarie écrit dans son rapport :

L'EDD propose une thématique très diversifiée par rapport aux défis à relever dans la vraie vie et aux circonstances à explorer, et sert donc de passerelle reliant entre eux les différents champs d'étude, d'une part, qu'elle ramène, d'autre part et de façon plus concrète, à la réalité que les élèves et les étudiants devront, grâce à l'école, être prêts à affronter, confronter et faire fonctionner ensemble, pacifiquement et en harmonie avec l'environnement qui les entoure.

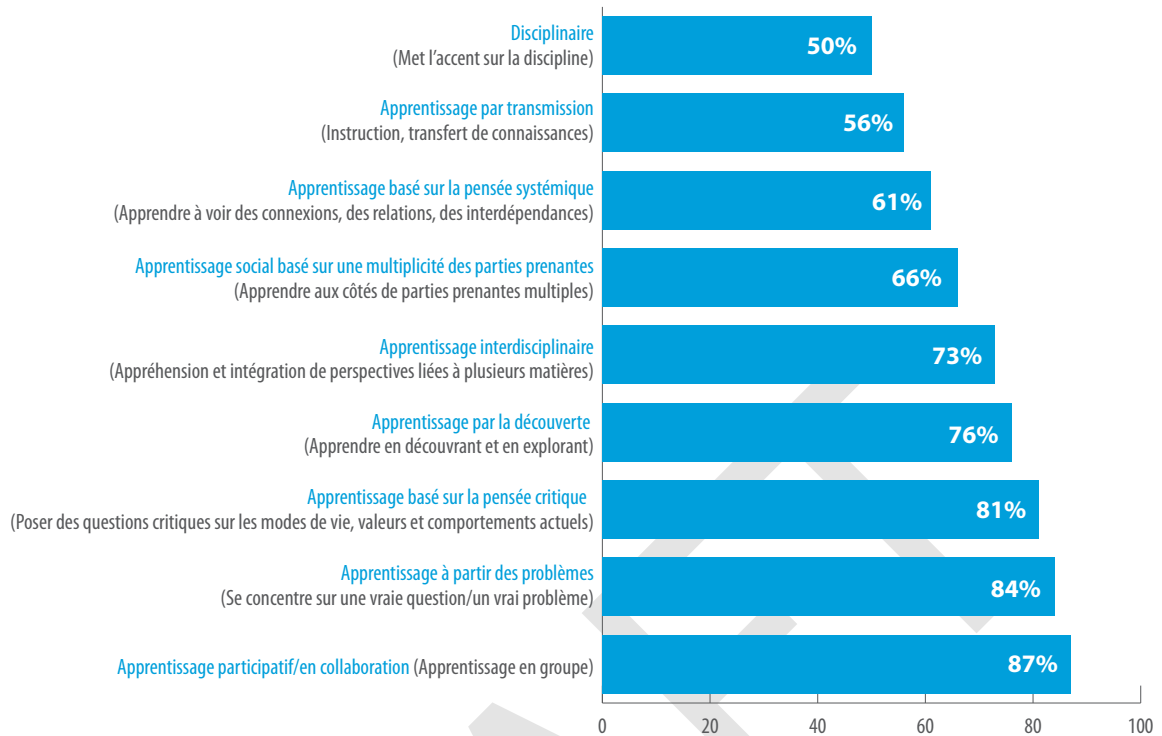
– (Q SEM Bulgarie, EM)

A tous les niveaux et dans tous les types d'enseignement - formel, non formel, informel – l'EDD contribue aussi à avancer vers un changement des processus d'enseignement et d'apprentissage, en proposant des approches qui « stimulent les élèves à poser des questions, analyser, développer une pensée critique et prendre des décisions », reposent sur la coopération plutôt que la compétition et sont davantage centrées sur l'étudiant que sur l'enseignant ou le formateur. Les pédagogies de l'EDD font passer l'instruction de la simple mémorisation par cœur à un apprentissage participatif (UNESCO, 2012b). L'EDD permet aussi de sortir l'expérience de l'apprentissage de la salle de classe, pour la faire entrer dans la communauté (Down, à venir ; Jiménez et Martin, 2007).

Dans les premières années de la DEDD, l'EDD était perçu comme reposant principalement sur des contenus, mettant l'accent sur la réorientation des programmes d'enseignement et dispensant un savoir généraliste sur le développement durable. Mais pendant la DEDD, des praticiens experts ont avancé l'idée que l'EDD nécessitait aussi de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage (UNESCO, 2012d).

Pendant la DEDD, un Examen expert des processus et des apprentissages a révélé que certains processus-clés de l'apprentissage sous-tendent les cadres et pratiques de l'EDD. Ils incluent les processus de collaboration et de dialogue, les processus qui engagent « tout le système », les processus qui innovent en matière de programmes d'enseignement ainsi que les expériences et processus d'apprentissage actif et participatif (UNESCO, 2011a).

Les États Membres et autres parties prenantes s'accordent sur le fait que l'EDD renforce les processus-clés de l'apprentissage. Les personnes ayant répondu au Questionnaire mondial de suivi et d'évaluation de l'UNESCO étaient invitées à faire des choix dans une liste des types d'apprentissage favorisés durant la mise en œuvre de l'EDD, pour confirmer les tendances générales attachées à l'apprentissage. Selon les résultats du Questionnaire, les États Membres comme les autres parties prenantes considèrent que les trois types d'apprentissage les plus aptes à conduire à l'EDD sont l'apprentissage participatif et en collaboration, la pensée critique et l'apprentissage reposant sur la solution de problèmes.

Figure 4.1 : Types d'apprentissage associés à l'EDD, tels qu'identifiés dans le Q SME

Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

La pensée critique a crû en importance depuis le rapport S&E de la DEDD en 2012, dans lequel elle arrivait en quatrième position (UNESCO, 2012a). La majorité des États Membres indique que tous les types d'apprentissage énumérés dans le Questionnaire sont associés à l'EDD. La réponse de la République de Corée quant à la façon dont l'EDD améliore la qualité de l'enseignement définit les pédagogies associées à l'EDD comme celles qui ont contribué à « renforcer les capacités des étudiants » pour la société de demain. (Q SEM République de Corée, EM).

Depuis 2011, le projet environnemental axé sur l'EDD et destiné aux adolescents a eu lieu tous les ans et des centaines d'étudiants y ont participé. Les résultats de l'apprentissage ont doté les étudiants d'une compétence accrue à résoudre les problèmes et à appréhender les complexités des vraies questions (...). Les étudiants qui ont participé à ces projets ont tendance à réaliser de bonnes performances à leur entrée à l'université. Dans des cas de ce genre, l'apprentissage se déplace vers l'environnement extérieur à l'école, créant des partenariats entre diverses entités et l'enseignement scolaire, ce qui est également jugé important.

– (Q SEM République de Corée, EM).

L'Autriche a indiqué qu'un rapport assez large existait entre objectifs de qualité et principes pédagogiques de l'EDD.

Le cadre juridique garant d'une bonne qualité de gestion des écoles ne comprend pas encore l'EDD. Il existe, toutefois, une concordance large entre les objectifs de qualité à atteindre et les principes pédagogiques de l'EDD. Il est également fait mention de ce fait dans les documents de base destinés à l'enseignement etc. Les principes et critères de l'EDD ont été appliqués aux programmes et cérémonies de récompense très divers qui ont eu lieu pendant la DEDD. Ils trouveront aussi leur place dans les indicateurs de performances futures concernant les universités autrichiennes.

– (Q SEM Autriche, EM)

La Suède a souligné que l'EDD encourageait les apprenants de tous niveaux à utiliser une pensée et une réflexion systémiques, critiques et créatives, localement comme dans le contexte mondial (Q SEM Suède, EM). Les réponses fournies par des principaux, des enseignants, des étudiants et des acteurs extérieurs à une enquête récente en cinq questions concernant l'EDD, menée dans quatre écoles secondaires de Suède, amène à penser que l'EDD, les projets interdisciplinaires, toute une gamme de méthodes d'évaluation et la souplesse des mode de travail ont eu une incidence très positive sur les réalisations des étudiants et conduisent bien à l'acquisition d'une expertise très variée (Lindqvist, 2014). Le superintendant d'une division scolaire du Manitoba, au Canada, confirme aussi l'impact positif de l'EDD : Nous fondant sur des observations et des données anecdotiques, nous avons vu grandir l'engagement des étudiants. Les initiatives de l'EDD ont doté nombre d'étudiants d'une passion et d'un but. La fréquentation des écoles a augmenté et les professeurs évoquent « un intérêt intellectuel plus grand vis-à-vis de l'apprentissage » (MacDiarmid, 2014). En fait, plus de 181.000 élèves de primaire et secondaire de la province canadienne du Manitoba sont en train d'apprendre à vivre la durabilité (Q SEM Canada, EM).

En bref, à la fin de la DEDD, **il est désormais possible de constater des changements dans le contenu des programmes d'enseignement, qui façonnent les connaissances concernant le développement durable ; des changements dans les approches de l'apprentissage, au profit de celles qui améliorent l'acquisition de connaissances et d'aptitudes propices à la durabilité ; tout comme dans les résultats en termes de participation et d'engagement des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage, qui sont des éléments pertinents par rapport à leur avenir de citoyens du monde.**

Cette vue d'ensemble des progrès offre l'image d'États Membres qui commencent à réorienter leurs systèmes éducatifs pour qu'ils tiennent compte du large éventail de défis posés au développement durable, en appliquant au processus d'apprentissage des approches plus collaboratives, davantage fondées sur l'investigation critique et la recherche de solutions aux problèmes. Un état des lieux en fin de DEDD portant sur les progrès accomplis et les leçons tirées de l'EPPE jusqu'à l'âge adulte ainsi que sur les apprentissages nécessaires pour contribuer, à chaque étape, à sa vie professionnelle, familiale et au sein de sa communauté, est présenté ci-dessous.

Éducation et protection de la petite enfance

L'EDD commence par l'éducation et la protection de la petite enfance

Points clés

La contribution de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) à l'EDD s'est renforcée, soutenue par des initiatives nationales, des réseaux d'experts et des activités de recherche.

L'EPPE est le fondement du développement durable et le point de départ de l'EDD.

La réorientation de l'EPPE vers l'EDD doit commencer dès la naissance, non seulement dans les établissements préscolaires mais aussi à la maison et dans la communauté au sens large.

L'apprentissage ludique au développement durable contribue à l'acquisition de la compréhension sociale chez l'enfant et à sa sensibilisation à la nature.

Défis

La place de l'EDD au sein de l'EPPE demeure hétérogène selon les pays comme au niveau national, d'importants écarts pouvant être constatés en termes de disponibilité, d'accessibilité et de qualité des programmes.

Les éducateurs de l'EPPE/les premiers dispensateurs de soins n'ont pas les capacités suffisantes pour incorporer l'EDD à leur enseignement ou à leurs activités de soins.

Éducation et protection de la petite enfance : Actions DPE dans le monde

Pourquoi les jeunes enfants ?

L'EDD c'est la sécurisation de l'avenir, reconnaissant que nos jeunes enfants sont ceux qui ont le plus à gagner en tant que citoyens de cet avenir.

La recherche issue des études longitudinales et de la neuroscience a montré que c'est au cours de leurs premières années (de la naissance à l'âge de 8 ans) que les enfants ont les plus grandes capacités d'apprentissage, et que se mettent en place une grande partie de nos attitudes et de nos valeurs de base.

Les enfants âgés de 0 à 8 ans représentent le pourcentage le plus élevé des populations affectées par les situations d'urgence dans le monde d'aujourd'hui (Plan, 2005 ; Unicef, 2007,2008).

Les enfants nés en 2013 seront majeurs en 2030, époque où il est probable que les répercussions du changement climatique se feront plus visibles sous forme de sécheresse, d'inondations et de tempêtes (Harvey, 2013).



Dans le projet Starting

Young à Singapour,

deux établissements préscolaires ont lancé un projet destiné à sensibiliser les enfants de deux à six ans au développement durable en partant de l'hypothèse selon laquelle « les enfants sont des individus capables, pleins de ressources et compétents dont les capacités peuvent être renforcées pour leur permettre de devenir des participants actifs et des agents du changement ». Le projet a touché plus de 300 enfants et leur famille et les a aidés à mieux tenir compte de la nature en les sensibilisant au développement durable et en donnant aux enfants les moyens et le courage de prendre la parole pour défendre l'environnement et les pratiques durables (Hor, 2014).



Le projet Matarajio mené dans la Vallée du Rift, Kenya,

focused on the environmental legacy of s'est appuyé sur l'héritage écologique de Wangari Maathai, militante écologiste et Prix Nobel de la paix, présentée aux enfants comme un solide modèle à suivre. Les enfants ont pu s'informer et échanger au sujet des problèmes environnementaux, tout en participant à diverses activités pratiques sur l'appréciation, la préservation et la gestion des régions boisées. Le projet a été étendu à un grand nombre d'autres établissements préscolaires (Siraj-Blatchford, 2014).



Le projet Leuchtpol en Allemagne

mené auprès de plus de 4 000 écoles maternelles d'Allemagne (10 % des écoles maternelles du pays), en prenant l'EDD pour fil conducteur pédagogique, a touché plus de 33 000 enfants. Les éducateurs ont encouragé les enfants, âgés de trois à six ans, à aborder l'énergie et l'environnement de manière ludique, par exemple en découvrant l'énergie solaire et éolienne par le jeu et des activités manuelles. Six mois après la formation, 97 % des éducateurs participants avaient acquis la conviction qu'il est important d'enseigner la conservation de l'énergie aux jeunes enfants (UNESCO, 2012c).

4.1. Protection et éducation de la petite enfance

L'EDD a inspiré au gouvernement indonésien l'idée de faire de l'éducation de la petite enfance une priorité, en tant qu'investissement dans l'apprentissage toute une vie durant, grâce à la formation de la personnalité.

– (Q SEM Indonésie, EM)

La protection et l'éducation de la petite enfance (EPPE) concernent l'éducation et la protection des enfants entre la naissance et l'âge de 8 ans. Il s'agit d'un domaine divers et complexe, qui recouvre la protection prénatale, les structures éducatives de l'enfant à son domicile, au sein de sa communauté et dans la période préscolaire, les premières années de sa scolarité et d'autres services associés. Les familles et les communautés jouent un rôle fondamental dans l'EPPE : les parents sont les premiers éducateurs et garants de la protection des enfants (UNESCO, 2013j), auxquels les communautés garantissent un contexte de vie et d'apprentissage.

Les premières années sont fondatrices, non seulement en ce qui concerne la réussite des apprentissages futurs, mais également la capacité de l'enfant à participer efficacement à la vie de la communauté, de son lieu de travail et de la société (SDSN, 2014). C'est au cours de la petite enfance que se mettent en place bon nombre de nos attitudes et de nos valeurs fondamentales par la suite, en particulier celles qui concernent l'apprentissage. Avoir accès à des programmes et services de qualité avant le primaire place l'enfant en meilleure position de parvenir au plus haut de son potentiel et de participer à la réalisation d'un monde durable rapport intitulé *L'avenir de nos enfants : un apprentissage tout au long de la vie et multigénérationnel au service du développement durable*, qui synthétise les recherches menées actuellement dans le monde concernant les bienfaits des programmes et politiques de développement destinés à la petite enfance, fait observer ce qui suit :

... la capacité d'une nation à bâtir des systèmes et des infrastructures durables, à innover et investir dans la technologie et à grandir en même temps que diminue son impact sur les ressources planétaires, dépend de l'existence d'une main d'œuvre dotée des aptitudes qui sont le socle de l'engagement civique, de la créativité et de la productivité. Le temps de la petite enfance joue un rôle critique à cet égard. Un lien direct existe entre le potentiel de développement de la petite enfance et le potentiel d'une nation vis-à-vis du développement durable.

– Chavan et al. (2013)

L'intégration de l'EDD à l'EPPE exige des changements à plusieurs niveaux : programmes d'enseignement et pédagogie (en particulier l'«intégration d'activités et de projets d'apprentissage et d'enseignement dans lesquels l'enfant est un apprenant actif réagissant aux réelles et pertinentes questions environnementales/de durabilité auxquelles il s'intéresse») ; l'environnement physique et social qui l'entoure et lui fournit le contexte et les opportunités d'apprendre ; et une étroite relation avec sa famille et sa communauté, destinée à «garantir que l'apprentissage et l'enseignement au service de la durabilité soient un processus permanent et à double sens» (Davis, 2010a, pp. 4-5).

Il est clair que l'EPPE a un rôle à jouer dans la préparation des citoyens d'aujourd'hui et de demain et dans l'aide à apporter aux sociétés pour qu'elles réalisent les transitions nécessaires vers la durabilité. Pendant la DEDD, une attention particulière a été consacrée à la contribution que l'EDD intégrée à l'EPPE peut apporter pour préparer les enfants aux

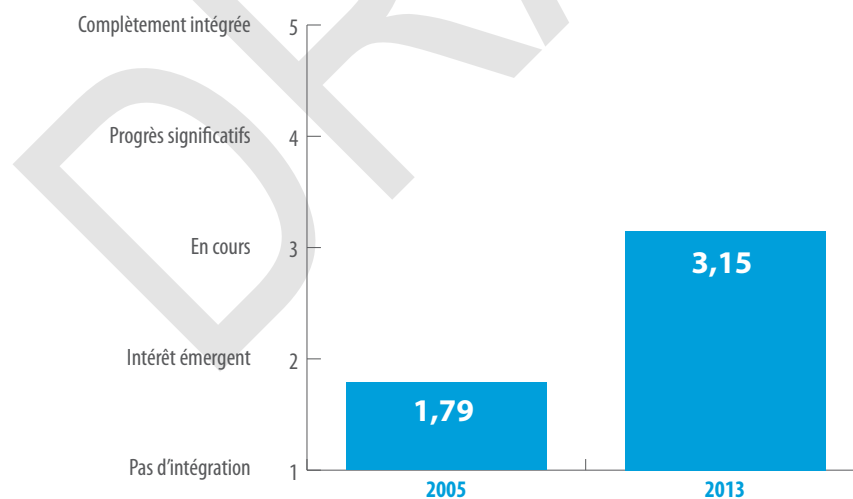
défis et opportunités qui les attendent, attention qui a bénéficié du soutien de la croissance des contributions de l'EPPE au profit de l'EDD dans le monde entier et, en particulier, de l'augmentation des recherches concernant l'EDD dans la petite enfance. Mais si des progrès manifestes ont été accomplis, beaucoup reste encore à faire.

Vue d'ensemble des progrès

L'un des résultats les plus significatifs de la fin de la DEDD est la reconnaissance accrue du rôle-clé qui revient à l'EPPE, s'agissant de créer les fondations du développement durable. Deux manifestations où l'UNESCO a servi de catalyseur – organisées pendant la DEDD – ont apporté des renseignements utiles aux pays sur l'importance qu'il y avait, pour eux, de s'occuper du développement durable de l'EPPE. En 2007, l'atelier baptisé *Le rôle de l'éducation de la petite enfance dans l'évolution vers une société durable*, organisé conjointement par les universités de Goteborg et de Chalmers, en Suède et par la ville de Goteborg, a réuni des experts de l'EPPE représentant 16 pays et abouti à la publication du tout premier rapport international de l'EDD spécifiquement axé sur l'EPPE et intitulé *La contribution de l'éducation de la petite enfance à une société durable*. Un deuxième atelier, organisé en 2008, a débouché sur *les Recommandations de Goteborg concernant l'éducation pour un développement durable*. Les Recommandations de Goteborg stipulent clairement que « la petite enfance est un point de départ naturel pour l'EDD » (p. 7). Tous ces documents ont donné un nouvel élan pour lancer, dans de nombreux pays du monde, des initiatives liées à l'EDD au sein de l'EPPE.

Renforçant cet engagement international, la Conférence mondiale organisée en 2010 par l'UNESCO et la Fédération de Russie et portant sur la protection et l'éducation de la petite enfance, a recommandé que « l'éducation au développement durable soit intégrée à l'EPPE en tant que gage central pour une EPPE de qualité » (UNESCO, 2010b). La Commission économique pour l'Europe des Nations Unies (CEENU) a également reconnu, dans sa propre stratégie régionale d'EDD, que l'EDD est un processus de toute une vie, qui commence à la petite enfance (CEENU, 2005) et elle suit de près la mise en œuvre de l'EDD au sein de l'EPPE dans ses États Membres.

Figure 4.1.1.1 : Note moyenne de l'EPPE en 2005 et 2013 dans les États Membres

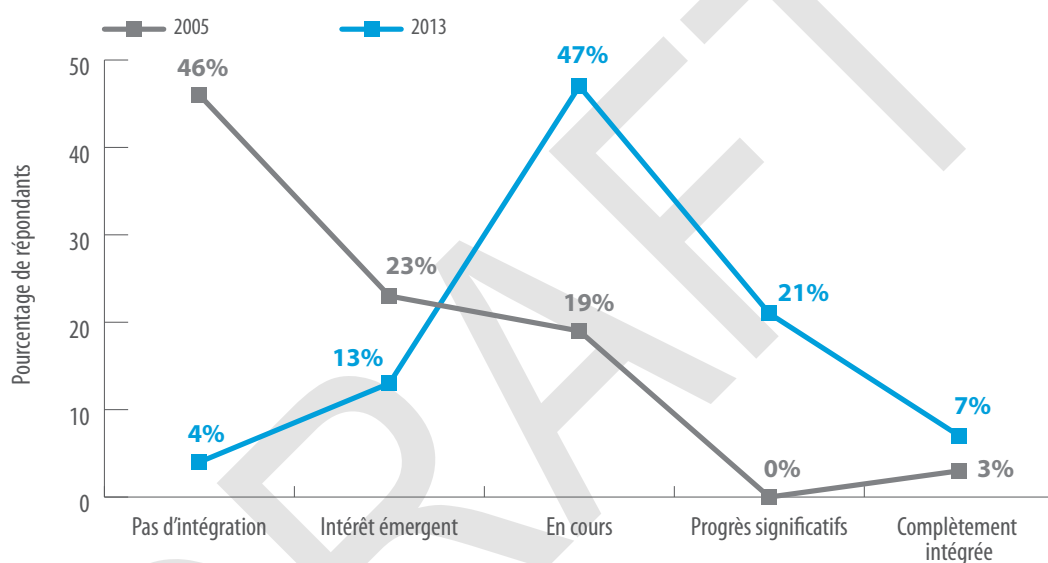


Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Les Rapports provenant des États Membres et autres parties prenantes permettent de penser que la plupart des régions sont en train de progresser quelque peu sur la voie de l'introduction de l'EDD dans l'EPPE (note passée de 1,79 en 2005 à 3,15 en 2013), mais ces progrès ne sont pas aussi importants que dans d'autres domaines de l'éducation. A peine plus d'un quart (28%) des États Membres ayant répondu au Questionnaire considérait que l'intégration de l'EDD dans l'enseignement pré-primaire avait « réalisé des progrès significatifs » ou que « une intégration complète »,

mais ces résultats sont à confronter à ceux des enseignements primaire et secondaire, où une bonne moitié des pays qui ont répondu déclarent que l'intégration a accompli des progrès significatifs et, dans un nombre beaucoup plus important de cas, une intégration complète. Comme le fait remarquer la République de Corée, « l'EDD est apparu depuis peu dans l'éducation de la petite enfance, mais sa mise en œuvre a longtemps été différée et elle n'est pas encore généralisée, en comparaison avec la situation dans les enseignements primaire et secondaire » (Q SEM République de Corée, EM). En moyenne, dans les 70 pays ayant répondu au Questionnaire, l'introduction de l'EDD dans l'EPPE ne figurait pas dans les plans pour l'éducation de 2005 ; au terme de la DEDD, elle n'a encore que peu progressé et présente l'un des taux d'accroissement les plus faibles à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation. D'autres parties prenantes suggèrent que l'intégration de l'EDD dans l'EPPE demeure seulement « un intérêt émergent » (note moyenne de 2,89) à la fin de la DEDD.

Figure 4.1.1.2 : Situation de l'EDD dans l'EPPE en 2005 et 2013 dans les États Membres



Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

De nombreux pays ne recueillent pas systématiquement les données relatives à l'EDD dans l'EPPE, en partie parce que ce domaine est en général plus diffus et moins formalisé que ne le sont l'éducation primaire ou secondaire dans la plupart des pays. Comme le laisse à penser une réponse d'une partie prenante, les nouvelles données permettant une analyse plus détaillée des progrès accomplis sont très peu nombreuses, en partie parce que l'EPPE est « moins structurée et moins accessible que l'enseignement primaire et secondaire » (Q SEM, Bureau fédéral de la santé publique, Suisse, PP). De plus, les ministres autres que ceux de l'éducation, voire des institutions extérieures au gouvernement, sont souvent responsables de cette situation. En Géorgie, par exemple, la responsabilité des établissements de l'EPPE repose principalement sur les municipalités (Q SEM Géorgie, EM).

Sur la base des données disponibles qui proviennent des experts et de la littérature, on constate toutefois qu'il existe, dans quelques pays, des avancées notables, méritant d'être mises en lumière, avant tout dans le domaine de la réforme ou de l'amélioration des programmes d'enseignement. Si elles ne permettent pas encore de parler de réorientation de tout le système vers le développement durable, elles représentent des exemples encourageants de progrès. Les États arabes, Oman et le Koweït confirment que l'EDD est désormais intégré à l'EPPE. Le Chili et le Pérou mettent en avant des efforts couronnés de succès pour intégrer la sensibilité environnementale (Chili) et la citoyenneté environnementale et mondiale (Pérou) dans les programmes d'enseignement et la planification de l'EPPE. UN rapport de l'UNESCO de 2012 sur l'EDD dans les Caraïbes identifie deux pays, la Jamaïque et le Guyana, comme ayant aussi progressé dans l'introduction de l'EDD dans l'EPPE. Au Guyana, des éléments d'EDD sont intégrés dans le Programme d'enseignement de l'éducation de la petite enfance, certains aspects de l'EDD étant traités dans

les programmes scolaires consacrés à la santé et à l'environnement durable. En Jamaïque, des éléments d'EDD ont été inclus dans un nouveau programme d'enseignement destiné aux enfants de moins de cinq ans, et le programme d'enseignement des lycées jamaïcains a aussi été revu, pour être davantage centré sur l'éducation environnementale et les questions liées à l'EDD (UNESCO, 2012c).

Les réponses des États Membres d'Europe et d'Amérique du nord donnent de nouveaux exemples d'EDD en progrès : l'intégration du DD dans les normes de l'EPPE et le programme d'enseignement en Lettonie ; l'introduction de principes liés à la sensibilité et à la citoyenneté écologiques dans la Stratégie 2010-2015 d'éducation de la petite enfance et du préscolaire du Monténégro ; l'intégration de l'EDD dans le programme d'enseignement centré sur l'apprentissage et la protection de la petite enfance de la province du nouveau Brunswick, au Canada. En Finlande, la place de l'EDD est reconnue dans le cadre d'un continuum de l'éducation, depuis les plus jeunes années jusqu'à l'âge adulte.

Dans la région Asie-Pacifique, l'Iran souligne les accords interdépartementaux de haut niveau « destinés à intégrer les concepts de l'environnement dans les écoles maternelles et établissements préscolaires » (Q SEM République islamique d'Iran, EM). En Australie, le Cadre pour les premières années d'apprentissage intègre les principes de l'EDD (DEEWA, 2009), renforcé par le Cadre national de qualité (2012) et la Norme nationale de qualité mis en place par l'Autorité australienne de l'éducation et de la protection de l'enfance, qui demandent aux enfants d'apprendre à assumer un rôle actif dans la protection de l'environnement et la contribution à un avenir durable.

Les États Membres africains, indiquent en général que l'EDD dans l'EPPE continue à n'être qu'un intérêt émergent. Toutefois, la Namibie et l'Ouganda laissent entendre que quelques progrès sont visibles, avec un soutien accru pour l'intégration de l'EDD dans l'EPPE en Namibie (Q SEM Namibie, EM) et l'introduction de l'EDD dans l'EPPE (Q SEM Ouganda, EM). Le Cap Vert appuie la formation de professionnels sur les sujets en rapport avec l'enfance et l'éducation, la sensibilité environnementale, la préparation de matériels d'enseignement et les activités pratiques axées sur des sujets comme la défense de la biodiversité ou les économies d'eau et d'énergie (Q SEM Cap Vert, EM).

Si les progrès de la réorientation de l'EPPE dans le sens de l'EDD varient d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre, d'importantes réalisations sont à célébrer à la fin de la DEDD, et des leçons ont été tirées, qui seront très utiles, dans les années qui viennent, pour ceux qui élaborent et mettent en pratique les politiques décidées.

La recherche apporte la preuve de l'importance de l'EPPE en ce qui concerne le développement durable

Après un examen de toutes les régions, une réalisation particulière vaut d'être évoquée à part : les résultats des recherches qui confirment l'importance de l'EPPE par rapport au développement durable. L'Organisation mondiale pour l'éducation de la petite enfance (OMEP) a joué un rôle de premier plan dans la recherche EPPE-EDD. Entre autres activités menées pendant la DEDD, l'OMEP a interrogé 9.142 enfants âgés de deux à huit ans dans 28 pays dans le cadre du projet baptisé La Voix de l'enfant parlant de l'état de la terre et du développement durable. L'OMEP a conclu au fait que les jeunes enfants sont capables de participer à des discussions positives sur l'environnement/la durabilité (Engdhal et Rabušicova, 2010). En République de Corée, l'Institut d'Ewha pour l'éducation et la protection de l'enfance a démontré, de même, que les enfants de cinq ans peuvent devenir sensibles au développement durable et proposer des idées et des actions (Q SEM République de Corée, EM). Davis (2010b) souligne que les jeunes enfants peuvent se lancer dans l'action pour l'environnement et la durabilité, citant plusieurs études qui illustrent des actions entreprises par des enfants pour modifier leur environnement ou leur communauté locale.

Ces éléments répondent efficacement aux préoccupations selon lesquelles les enfants de cette tranche d'âge ne seraient pas encore prêts à un apprentissage concernant le développement durable, ouvrant la porte à l'élaboration de politiques et de programmes concernant l'EPPE. L'engagement de l'OMEP vis-à-vis de l'EDD, conjugué à ses recherches et à ses projets indépendants, a grandement accru le poids et l'influence des raisons pour lesquelles et des façons selon lesquelles les pays pourraient commencer à réorienter l'EPPE dans le sens du développement durable. L'OMEP a avancé dans les recherches qu'elle mène afin de mettre au point son Echelle de notation de l'environnement pour un développement durable de la petite enfance (ENE-DDPE), instrument important qui servira de guide aux élaborateurs politiques mais aussi aux praticiens de l'EPPE travaillant sur les programmes d'enseignement et les pédagogies ¹.

1 Cf. <http://www.woldomep.org/en/esd-scale-for-teachers/>

Un mouvement a vu le jour, qui ne cesse de se développer, celui de chercheurs du monde entier qui œuvrent à l'amélioration des bases de connaissances nécessaires à l'intégration de l'EDD dans l'EPPE. La création d'un agenda de recherches visant à renseigner les praticiens de l'EDD appliquée à la petite enfance a été une priorité des Dialogues transnationaux de la recherche sur l'éducation de la petite enfance pour la durabilité, groupe international de recherche sur l'EDD appliquée à la petite enfance qui s'étend sur les régions d'Asie et du Pacifique, d'Europe et d'Amérique du nord². Le lancement, en 2012, par l'Association nord-américaine pour l'éducation environnementale, de son Journal international de l'éducation environnementale pour la petite enfance, revu par ses pairs, apporte l'important canal de communication qui complètera ces efforts. L'UNESCO a, elle aussi, participé à la croissance de cette base de connaissances en ajoutant au rapport intitulé *Education pour le développement durable, bonnes pratiques dans la petite enfance* (UNESCO, 2012c), des études de cas provenant de 12 pays. Dans les premières années de la DEDD, ces efforts ont bénéficié du soutien de l'UNESCO, qui a créé sa Chaire de l'éducation de la petite enfance et du développement durable à l'université de Göteborg. L'importance de ces recherches ne doit pas être sous-estimée, car elles contribuent à une meilleure compréhension de l'EPPE au service du DD.

Approches holistiques, reposant sur les communautés : un démarrage prometteur

La réorientation de l'EPPE dans le sens du développement durable doit commencer dès la naissance, non seulement dans les structures pré-primaires et scolaires, mais aussi au domicile des enfants et dans leurs communautés. Les approches holistiques de l'EPPE, fondées sur les communautés, dans lesquelles les problèmes locaux sont explorés en collaboration par les enfants, les parents et les membres de la communauté, ont commencé à être mieux perçues pendant le DEDD, même si un travail considérable devra être fait pour étendre la base d'informations et découvrir des éléments susceptibles d'aider à déterminer la meilleure façon d'introduire, de soutenir et d'évaluer ces approches.

Le rapport de l'UNESCO de 2012, intitulé *Education au développement durable et bonnes pratiques dans la petite enfance*, détaille plusieurs études régionales ou nationales à grande échelle qui ne se contentent pas de parler de participation des enfants en âge préscolaire, mais évoquent aussi celle des communautés.

Encadré 4.1.1.1 : Uruguay – Le Projet Siembras

Le projet uruguayen Siembras se détache par sa portée et son impact. Ce programme communautaire pour la santé et la promotion de la coexistence et du développement, cherchait à renforcer la durabilité des communautés locales et à promouvoir de meilleures façons de vivre ensemble. Siembras, auquel participent des enfants âgés de 3 à 12 ans, touche plus de 23.000 enfants des villes participantes, 700 éducateurs des Centres éducatifs fréquentés par les enfants et environ 6.000 familles. Les dispositions éducatives ont pour but d'aider les communautés à mieux comprendre les questions concernant la santé, la production locale d'aliments organiques, la citoyenneté et le développement durable.

Source : UNESCO (2012c).

Encadré 4.1.1.2 : République de Corée – Projet du cours d'eau Musim

Le projet coréen du cours d'eau Musim offre l'exemple d'une approche holistique de l'intégration EDD-EPPE, qui s'appuie sur l'apprentissage des communautés et n'est pas uniquement centrée sur l'apprentissage des enfants, mais aussi sur l'influence qu'ils peuvent exercer au sein des communautés pour augmenter leur niveau de sensibilité et améliorer leurs attitudes. Le groupe cible des enfants âgés de 5 ans, s'engage dans toute une gamme d'activités et en particulier l'apprentissage de l'écosystème et des chaînes alimentaires présents dans le cours d'eau. Les enfants ont, ensuite, pris une part active à la vie politique, en envoyant une lettre à la mairie pour demander qu'une carte spéciale du cours d'eau soit dessinée, qui expliquerait les sites principaux et les habitats, pour que les plus jeunes habitants puissent compléter la carte à l'intention des adultes. Les enfants ont aussi mené une campagne publique pour défendre le cours d'eau, appelant l'attention des habitants sur les risques terribles qui mettent en danger la flore et la faune locales.

Source : Ji et Stuhmcke (2014).

2 Cf. <http://sustainableschoolsproject.org/news/early-childhood-education-sustainability-reflections-downunder>

Les experts qui ont contribué à la rédaction des rapports de la DEDD mettent aussi en exergue les expériences menées par la Fédération de Russie, où les initiatives liées à l'EDD sont venues des enseignants et d'autres personnes travaillant directement au contact des enfants. Les projets d'EDD dans les écoles maternelles impliquent non seulement les enfants et les enseignants, mais aussi les parents et grands-parents. Les enfants présentent les résultats de leurs projets à l'école, s'adressent à des administrations et entreprises locales, créent et exposent des affiches aux arrêts d'autobus, dans les transports publics, au voisinage des commerces, etc. Grâce à ces enfants, beaucoup d'adultes entendent parler pour la première fois du développement durable (Siraj-Blatchford et Pramling Samuelsson, 2013).

Un autre type de programmes destiné à soutenir une approche holistique est représenté par l'éducation à la réduction des risques (ERR) centrée sur l'enfant, qui est apparue dans les programmes destinés à la petite enfance dans des pays comme l'Australie, le Japon, la Turquie, les Philippines et l'Indonésie. Les enfants de 0 à 8 ans représentent le plus haut pourcentage de population à risque parmi populations touchées par les urgences mondiales (Plan, 2005 ; UNICEF, 2010). Des programmes d'ERR ont donc été mis en place dans le monde entier pour aider les jeunes enfants à développer leur résilience, leur capacité à s'adapter et à résister au stress. Ces programmes contribuent à renforcer les aptitudes des enfants à comprendre le risque de catastrophe dans leur communauté et être capable de jouer un rôle dans la réduction des risques et des impacts d'éventuelles catastrophes.

Ces exemples de projets signalent que l'accent est mis sur des approches transformatrices (Stuhmcke, 2012), qui s'attaquent à des défis à la durabilité déterminés localement. De tels projets permettent un apprentissage approfondi et cohérent dans le temps, renforçant la thématique centrale de l'EDD, contrairement aux activités « dispersées ». Conformément à la tendance de l'EPPE à évoluer vers des approches holistiques et centrées sur la communauté, de tels projets présentent une dimension supplémentaire, celle d'aider les enfants à entreprendre, qui est complémentaire de l'identification et de la résolution des problèmes.

Les nombreuses pratiques de l'EPPE au service du développement durable comptant parmi les plus impressionnantes sont mises en œuvre lorsque les enfants, leurs parents et leur communauté sont encouragés à réfléchir et entreprendre en agissant sur le monde pour le transformer (Freire, 1974). Le rôle de l'éducateur en tant que facilitateur et co-apprenant auprès des enfants, qui guide plutôt qu'il n'instruit, est au cœur des approches holistiques de l'EDD. Toutefois, ces pratiques exigent de prêter davantage attention à la préparation des éducateurs de la petite enfance au rôle qui sera le leur.

Les approches impliquant toute l'école renforcent l'EDD holistique et multidimensionnelle

L'approche toute-école recouvre la formation holistique des apprenants, appelés à comprendre toutes les dimensions de la durabilité, l'utilisation du cadre en tant que laboratoire et moyen de démontrer la durabilité dans la pratique, ainsi que l'élargissement du processus d'apprentissage aux communautés. Il est prouvé que certains programmes et certaines certifications « toute-école », qui furent conçues pour les établissements d'enseignement primaire et secondaire, sont en train de commencer à s'intégrer dans des services d'EPPE. En Suède, par exemple, le programme de certification par obtention d'un drapeau vert, récompense décernée à l'éducation environnementale par la Fondation « Préserver le caractère soigné de la Suède », a été étendu à l'enseignement préscolaire. En 2013, 175 établissements préscolaires – soit 18% de la totalité du préscolaire suédois – détenaient un diplôme d'excellence en développement durable, décerné par l'Agence nationale de l'éducation. La Nouvelle-Zélande a intégré des éléments d'EPP concernant la santé dans son mouvement des « écoles environnementales ». L'Initiative australienne pour des écoles durables n'a pas ouvertement été mise en place à l'intention du préscolaire. Mais plusieurs établissements préscolaires ont adopté ses principes généraux, réussissant à introduire le changement dans les pratiques de gestion de l'environnement ainsi que dans l'apprentissage et l'enseignement de la durabilité (Young et Cutter-Mackenzie, 2014). Dans certains pays, les centres de loisirs de jour liés au primaire et au secondaire ont été intégrés, ce qui pourrait améliorer la progression de l'introduction d'approches « toute-école » dans l'EPPE. Cependant, il importe de parvenir à installer l'EPPE dans les secteurs non formels et informels aussi. **L'adoption d'une approche « toute-école » peut renforcer les bonnes pratiques et servir de source d'inspiration et d'information à d'autres services d'EPPE, contribuant ainsi éventuellement à l'avancement de l'EPPE au service du DD.**

L'EDD contribue à refaçonner les programmes de cours et les pratiques pédagogiques

Certains pays, tels le Japon et la Suède, ont créé, depuis bien avant la DEDD, un cadre formel régissant les programmes d'enseignement qui soutient l'apprentissage de la nature/de l'environnement par les enfants. Il est de plus en plus avéré que certains de ces cadres, mis en place précocement, sont devenus, en se développant, des références du développement durable et des moyens permettant d'identifier les principes de l'EDD. Si de telles avancées se produisent avant tout dans les systèmes formels, (que sont, par exemple, les établissements préscolaires et les écoles maternelles), les éléments prouvant qu'une égale attention serait accordée à des programmes d'enseignement et des approches pédagogiques dans lesquelles parents, communautés et services seraient soutenus dans le rôle qu'ils joueraient au sein d'une EPPE non formelle/informelle, sont moins nombreux.

La littérature récente traitant de l'EPPE souligne plusieurs points pertinents pour l'EDD : les jeunes enfants sont désormais de plus en plus perçus comme des êtres humains compétents et non plus comme des êtres « en développement » ; une longue tradition de perception de la nature comme un site en même temps qu'une ressource de jeu et d'apprentissage existe ; et les éducateurs de la petite enfance appliquent des modes d'apprentissage et d'enseignement multidisciplinaires/intégrés, tels que l'alliance du jeu et des projets. On remarque aussi un centrage très fort sur les approches concernant un apprentissage démocratique et participatif ; faire participer les enfants à une résolution créative des problèmes, et les familles et communautés à la prise de décisions résultant de ce qui est en cours d'apprentissage, devient de plus en plus courant.

Les pédagogies de l'EDD appliquées à l'EPPE sont perçues comme contribuant à promouvoir toujours davantage la participation, les valeurs, les compétences à la prise démocratique de décisions et l'apprentissage en collaboration axé sur l'action. Elles contribuent à :

- Bâti sur le vécu quotidien des enfants ;
- Introduire l'intégration et la créativité dans les programmes scolaires ;
- Apporter un soutien intergénérationnel à la résolution des problèmes et à la recherche de solutions ;
- Impliquer les communautés entières ;
- Soutenir une citoyenneté active dès les premières années de la vie ; et
- Contribuer à créer des cultures à vie de la durabilité.

L'introduction de l'EDD dans l'EPPE renforce l'intégration des contenus de l'enseignement ; permet de créer des liens entre les écoles maternelles, les familles et l'ensemble de la société ; accélère les activités d'élaboration de projets dans les écoles maternelles ; et développe le soutien de l'initiative et de l'indépendance d'action des enfants. L'EDD permet, non seulement aux enfants, mais aussi aux parents et aux éducateurs, de constater et de comprendre les connexions entre les problèmes écologiques, sociaux et économiques.

– (Q SEM Université pédagogique d la ville de Moscou, PP)

Le jeu, y compris en extérieur, occupe une place essentielle dans l'EPPE au service du DD

L'un des sujets les plus marquants de la littérature relative à l'EPPE concerne la valeur de la pédagogie centrée sur le jeu, soutenue par des équipements de jeu progressivement de plus en plus stimulants et des environnements de plus en plus interactifs et ludiques. Toutefois, Edwards et Cutter-Mackenzie (2011), étudiant l'apprentissage fondé sur le jeu et la possibilité, pour différents types de jeux, de servir de base pédagogique à l'apprentissage des enfants dans le cadre de l'éducation environnementale de la petite enfance, ont conclu que l'enseignement basé sur le jeu et

l'enseignement de première intention pouvaient tous deux servir d'appui à l'acquisition de connaissances en rapport avec la durabilité.

Le jeu en extérieur, dans la nature, est considéré comme un élément important de l'EDD intégré à l'EPPE. Les recherches récentes donnent à penser que l'une des influences les plus importantes en ce qui concerne la promotion d'une sensibilité environnementale et d'un intérêt pour l'environnement est à rechercher dans le vécu de l'enfant « hors les murs », les praticiens de la petite enfance reconnaissant depuis longtemps le potentiel pédagogique d'un environnement éducatif à l'air libre (Chawla, 2006). L'enquête réalisée par Metz et Weigel (2013) a permis de constater que la majorité des parents de quatre pays (Brésil, États-Unis, Chine et France) déclarent qu'il est « très important » pour les enfants de passer du temps dans la nature. Au Brésil en particulier, les parents considèrent que bâtir la conviction, chez leurs enfants, qu'il est nécessaire de préserver la nature, représente le premier bienfait associé au fait de sortir les enfants du domicile. Le projet Ngahere de recherche concernant les actions, mené en Nouvelle-Zélande sur 18 mois, a cherché à déterminer à quoi ressemblait un apprentissage basé sur la nature et découvert que : i) les stratégies éducatives supportrices recouvrent l'observation, le silence et la présence d'adultes comme partenaires de jeu ; et ii) que les très jeunes enfants sont les acteurs de leurs apprentissages, ce rôle étant magnifié en extérieur (Kelly et White, 2013).

En Scandinavie, l'éducation en extérieur jouit d'un statut très positif, s'agissant d'améliorer le développement physique de l'enfant et ses rapports avec la nature, nombre d'établissements préscolaires scandinaves étant construits et gérés dans des zones boisées et isolées. Les activités des « écoles en forêt » sont devenues populaires dans d'autres contextes d'Europe, d'Amérique du nord et du sud et dans certains cas, d'Asie et du Pacifique (Davis, 2009 ; Bruce, 2012). Des mouvements internationaux tels que le Réseau des enfants dans la nature promeuvent aussi la très grande importance qu'il y a à faire sortir les enfants pour qu'ils vivent l'expérience de la nature, tant pour leur santé et leur bien-être immédiats que pour leur permettre d'apprendre à comprendre et à protéger les environnements naturels, une étape préalable à leur apprentissage d'une vie durable. Tout autour du globe, les enfants vivent de plus en plus dans des milieux urbains et ce fait, associé à l'accès croissant aux nouvelles technologies, pose des défis majeurs en ce qui concerne l'engagement à vie des enfants vis-à-vis des milieux naturels.

L'EPPE au service du développement durable recouvre toutes les dimensions de la durabilité

Elliott et Davis (2009) indiquent que l'EPPE met régulièrement davantage l'accent sur les dimensions environnementales de la durabilité et que l'orientation qui favorise le jeu en extérieur, dans la nature, pourrait être interprétée par nombre d'éducateurs de la petite enfance comme une contribution suffisante à l'EDD. Ces auteurs soutiennent, toutefois, que ce point de vue n'est pas assez vaste pour embrasser la toute la gamme des préoccupations environnementales, économiques et sociales contemporaines qui devraient être prises en compte depuis les premiers jours de l'existence d'un enfant. Sur le plan environnemental, on en trouve des preuves dans les îles Cook, par exemple, où les Centres de la petite enfance gèrent le programme des Jardins comestibles. Ces Centres prônent une philosophie de « l'apprentissage par le jeu », dans laquelle le programme implique que les enfants apprennent à connaître et à cultiver leurs propres fruits et légumes, qu'ils consomment pour le déjeuner et peuvent aussi emporter chez eux à l'intention de leur famille. Il en résulte que depuis, certaines familles ont créé leur propre jardin domestique. **Les questions relevant de la biodiversité sont abordées lorsque les enfants sont encouragés à prendre soin et à protéger l'environnement vivant qui les entoure**, et l'expansion de ces activités jusqu'à leur domicile contribue à transformer une expérience d'acquisition de savoir en une expérience sociale, qui ne se limite pas à acquérir des connaissances liées à l'environnement.

Sur le plan social, des éléments permettent d'avérer l'existence d'approches visant à aider les enfants à développer une perception positive d'eux-mêmes et des autres : au RU, par exemple, les « Orientations utiles pour l'Angleterre au stade fondateur des premières années » proposent aux enseignants de l'éducation pré-primaire de travailler avec les personnels, les parents et les enfants à la promotion d'une approche de la protection et de l'éducation qui exclue les discriminations et les préjugés » (Ministère britannique pour l'enfance, l'école et la famille, 2008). L'une des plus grandes mutations éducatives indispensables à la réalisation de l'EPPE au service de l'EDD consistera à intégrer les prescriptions concernant la protection et l'éducation à celles qui ont trait à la santé et au bien-être des enfants depuis la naissance – au domicile, au sein de la communauté élargie et pendant toute la durée du pré-primaire et de la scolarité. Les programmes Epuration de l'eau et santé (EES) et « Des villes conviviales pour les enfants » de l'UNICEF et

Les écoles au service de la santé, de l'OMS, tous pluridimensionnels, offrent un espace et des stratégies propres à la prise en compte et à l'approfondissement des aspects socioculturels de l'EDD dans l'éducation de la petite enfance.

L'apprentissage permettant de développer la sensibilité et la compréhension naissantes des enfants par rapport à la durabilité économique est peut-être le moins développé, voire le moins reconnu au sein de l'EPPE. Pourtant, de l'avis de la plupart des éducateurs spécialistes de la petite enfance, des parents et des enfants, les activités menées au jour le jour et influant le plus sur le développement durable concernent la consommation. Dans le Rapport de l'Institut de veille mondiale pour l'Europe, intitulé *Du petit consommateur à une enfance durable* (2012), les parents interrogés ont souligné le rôle difficile, mais important qui revient à l'éducation pour le développement durable, s'agissant de permettre aux enfants de « développer leurs aptitudes et leurs connaissances en vue de contester les modes d'organisation actuels des sociétés en cherchant à vivre avec les ressources d'une planète unique ». Les valeurs humaines fondamentales deviennent essentielles à cet égard. La consommation durable est donc un domaine particulièrement important, qui pourrait devenir un point central de l'intérêt des praticiens de l'EPPE à l'avenir.

Les efforts visant à renforcer les capacités de l'EPPE commencent à intégrer la prise en compte de l'EDD

La disponibilité, l'accessibilité et la qualité de l'EPPE, très variables sur la planète, représentent un important défi. Les normes de l'EPPE sont souvent assez lâches dans les pays à faible revenu ou revenu moyen et le fait que les praticiens de l'EPPE sont « engagés sur des bases contractuelles », combiné au fait qu'ils « perçoivent des salaires peu élevés et bénéficient de formations professionnelles limitées, voire inexistantes » a été cité comme un obstacle majeur à l'EPPE (UNESCO, 2010c, pp. 44-45). Bon nombre de praticiens spécialistes de la petite enfance n'a aucune qualification universitaire ; il arrive qu'ils aient été formés dans des « colleges » techniques ou pas formés du tout. Le défi que constitue la nécessité d'élever les normes qui régissent la préparation des éducateurs travaillant dans la petite enfance ajoute à la complexité de la réorientation de l'EPPE dans le sens du développement durable.

Pendant la DEDD, un certain travail a été entrepris pour préparer les éducateurs travaillant dans la petite enfance à une hausse du niveau de pénétration de l'EPPE par l'EDD, notamment grâce au Réseau international des établissements de formation des enseignants associés à la Chaire de l'UNESCO qui œuvre à une réorientation de la Formation des enseignants vers une prise en compte de la durabilité. Une branche de ce réseau international, sise en Nouvelle-Zélande, explore l'EDD au sein de l'EPPE, avec le concours d'universités et de « colleges » dispensant une formation initiale aux enseignants et de quelques fournisseurs de postes dans les écoles maternelles (Ritchie, 2012). En Australie, un nouveau cursus national de formations professionnelles au service de la petite enfance propose des unités de compétences centrées sur la durabilité et débouchant sur des certifications et des diplômes. Tous les cours spécialisés dans la petite enfance, dispensés dans tout le pays par les « Colleges d'éducation continue » (CEC), sont tenus de proposer ce cursus. Certains programmes universitaires australiens commencent à envisager une intégration de l'EDD au sein de l'EPPE : l'Université James Cook propose un cours, baptisé Les fondements de la durabilité dans l'éducation, qui repose sur une pensée systémique et critique, la résolution des problèmes, des partenariats actifs entre citoyens et communautés comme base du programme d'enseignement. Les cours de l'éducation pour l'environnement et la durabilité de l'Université de Monash soulignent la nature intégrante de la durabilité (sur les plans culturel, social, environnemental et économique) qui influe sur les attitudes et sur les actions favorables à la durabilité et met en œuvre des pédagogies et des pratiques reposant sur des approches « tout-l'établissement » aux divers niveaux de petite enfance concernés.

Les exemples cités ci-dessus illustrent le fait que, si certains progrès ont marqué l'introduction de l'EDD dans l'éducation initiale et la formation continue des enseignants de la petite enfance, celles-ci ont besoin d'une attention beaucoup plus importante encore. Le Pakistan suggère l'existence d'un « cruel besoin et d'une demande constante à se concentrer sur (l'intégration de l'EDD à l'EPPE) ; il importe, en particulier, de se recentrer sur l'élaboration de programmes d'enseignement et de manuels axés sur l'EPPE (Q SEM Pakistan, EM). Toutefois, la production de matériels d'orientation et d'équipements destinés à l'élaboration de nouveaux programmes ne suffira pas, à elle seule, à catalyser un changement systémique de l'EPPE. Au Kenya, par exemple, les orientations nationales concernant les programmes d'enseignement prévoient des activités centrées sur l'eau, la santé, l'hygiène et l'environnement, mises en œuvre dans la plupart des écoles employant des enseignants formés à leur métier. Mais la majorité de la main d'œuvre enseignante travaillant actuellement dans le secteur pré-primaire n'a bénéficié d'aucune formation et n'a toujours aucune sensibilité par rapport à cela (Siraj-Blatchford et Pramling Samuelsson, 2013).

La Chine a constaté très directement l'influence positive que peut avoir la formation sur les résultats de l'EDD dans les classes. En 2005, rares étaient les écoles maternelles proposant des activités d'éducation à l'environnement (EE), alors qu'aujourd'hui, elles sont nombreuses à avoir entamé la mise en place de leurs propres cours dans ce domaine : « Ceci est dû au fait que le Groupe de travail national de la Chine au service de l'EDD (CNWCESD) a organisé toute une série de formations à l'EDD destinées aux enseignants de la petite enfance et a enregistré de nombreux succès » (Réponses au Questionnaire Chine, EM).

Il semble qu'aucun examen systématique n'a été réalisé pour évaluer l'introduction d'EDD dans la formation des enseignants de l'EPPE au niveau mondial, même si des éléments anecdotiques tendent à indiquer que globalement, sur les plans qualitatif et quantitatif, la situation serait inégale. Des recherches récentes (Steele, 2012) suggèrent que les établissements de formation initiale des enseignants et les programmes assimilés destinés à la petite enfance devraient faire bien davantage pour préparer les praticiens de la petite enfance à appliquer l'EDD ou pour travailler dans les lieux qui cherchent à promouvoir la durabilité. Parmi les éducateurs de la petite enfance, la façon d'intégrer l'EDD à l'apprentissage et à l'enseignement est encore insuffisamment comprise (Crawford, 2011, cité dans Rusminah, 2012). L'EDD appliquée à l'éducation initiale et à l'éducation continue sera discutée plus loin, dans le chapitre consacré à l'éducation primaire et secondaire.

Implications pour les actions futures

Les éléments prouvant l'existence d'un mouvement vers une EPPE au service développement durable, qui se multiplient dans le monde entier, sont renforcés par les accomplissements et les initiatives des parties prenantes à l'EPPE visant à intégrer l'EDD, comme indiqué ici. Toutefois, les progrès ont été relativement limités dans ce domaine et il reste des défis importants à relever. Si les liens entre développement durable et EPPE sont de plus en plus reconnus et compris, l'introduction de l'EDD au sein de l'EPPE demeure fragmentaire dans les pays du globe, comme dans leurs relations avec d'autres pays.

Encadré 4.1.2.1 : Actions suggérées

- **Des efforts devraient être envisagés pour enrichir les bases de recherches, apporter davantage d'éléments aptes à prouver l'efficacité de la sensibilisation et du renforcement des capacités depuis les premières années de la vie.** L'EPPE au service du développement durable continue à souffrir d'un déficit de recherche et d'une sous-évaluation. Il importe de remédier à cela afin d'asseoir ce domaine sur une base d'éléments probants fondés sur la critique, la réflexion et l'innovation.
- **Des orientations seront indispensables pour définir des approches de l'apprentissage garantes de succès ou prometteuses concernant l'EPPE au service de l'EDD, une attention particulière devant être consacrée aux approches holistiques,** basées sur les communautés, qui embrassent toutes les dimensions du développement durable, ainsi qu'aux pédagogies systémiques et aux approches impliquant le jeu et la participation des communautés à la résolution des problèmes.
- **L'EPPE au service du développement durable n'étant pas uniquement destinée aux enfants,** il importera de consacrer une attention particulière à l'éducation des parents et de ceux qui prennent soin des enfants.
- **La préparation et la formation des éducateurs de la petite enfance, centrées sur des valeurs et compétences comparables à celles dont bénéficie l'apprentissage au service du développement durable,** devraient être renforcées dans le Programme mondial d'action, qui assurera le suivi de la DEDD.

Les jeunes enfants sont à la fois des citoyens d'aujourd'hui et des citoyens futurs, d'ores et déjà dotés des capacités nécessaires au façonnage de sociétés durables. Les investissements servant à développer leur niveau de sensibilité, leurs valeurs, leurs connaissances et leurs capacités à aller dans le sens du développement durable, seront utiles pour placer le monde sur des voies plus durables aujourd'hui et l'y maintenir à l'avenir.

Enseignement primaire et secondaire

Préparer les jeunes à l'avenir

Points clés

Les thèmes, les initiatives, les programmes et les projets liés à l'EDD sont de plus en plus intégrés aux programmes de l'enseignement primaire et secondaire.

Les pédagogies fondées sur l'EDD encouragent les enseignants à s'écarter des approches traditionnelles et à adopter des approches centrées sur l'apprenant.

À l'école, l'EDD contribue à l'apprentissage intergénérationnel et au développement durable au niveau local.

Les approches à l'échelle de l'école soutiennent et renforcent l'intégration de l'EDD.

La certification des enseignants et la validation des programmes des établissements de formation des enseignants peuvent constituer d'importants leviers du changement.

Défis

Parmi les obstacles au développement de l'EDD à l'école figurent l'absence de stratégies et de politiques d'EDD clairement définies et le manque de compétences en EDD chez les éducateurs.

La mise en œuvre de l'EDD exige le renforcement des capacités des responsables politiques, des concepteurs de programmes d'enseignement, des directeurs d'école, des experts de l'évaluation et, avant tout, des enseignants.

Enseignement primaire et secondaire : Actions DPE dans le monde

2 500 enseignants du **primaire** et 1 000 directeurs d'écoles primaires ont suivi une formation sur l'éducation environnementale en

Albanie. (Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, Albanie, EM)



9 700 **projets d'EDD** ont eu lieu dans les écoles de **Grèce** 19 000 enseignants et 235 000 élèves y ont participé. (Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, Grèce, EM)

250 000 **élèves** de **Maurice** s'initient au changement climatique et à l'environnement dans le cadre scolaire. (Ackbarally, 2013)

7 000 **enseignants** de la **République de Corée** ont suivi une formation sur l'EDD dans le cadre de la formation continue. (Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, République de Corée, EM)



Au **Viet Nam**, des matériels d'apprentissage en ligne sur l'EDD destinés aux enseignants ont été diffusés auprès de 244 000 **enseignants** dans le cadre de la formation continue et de 430 000 **enseignants** dans le cadre de la formation initiale. (UNESCO. 2014d.)

1 000 **établissements** scolaires de 14 provinces de **Chine** ont adopté l'EDD et sont désormais des « écoles EDD ». adopted ESD and became ESD schools. (Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, Chine, EM)

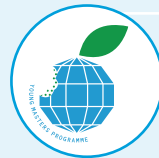


Plus de 181 000 **élèves du primaire et du secondaire** de la province canadienne de **Manitoba** apprennent à vivre de manière durable. (Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, Canada, EM)

1 860 **écoles** du **Costa Rica** ont lancé des initiatives de protection de l'environnement. Elles n'étaient que 225 en 2004. (Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, Costa Rica, EM)



14 **millions d'élèves** et 1,2 **million d'enseignants** dans 58 pays sont actuellement engagés dans le programme **Eco-Schools**. (QSEM, Eco Schools, PPC)



30 000 **élèves** et 3 000 **enseignants** de 116 pays ont participé au **Programme en ligne pour le développement durable Young Masters'**, géré par l'université Lund en Suède (Q SEM, Y MP, PPC)



40 000 **enseignants** ont été formés à l'utilisation des matériels éducatifs pour le développement environnemental et durable **Green Pack** produit par le **Regional Environmental Center for Central and Eastern Europe** qui touche plus de 4 millions d'élèves dans 18 pays (Q SEM, REC, KS)



9 900 **instituts d'éducation** de 181 pays membres sont des **écoles UNESCO ASPnet** dédiées à la promotion de la citoyenneté mondiale, de la paix et du développement durable.

4.2. Enseignement primaire et secondaire

L'éducation permet de réduire la pauvreté, de relancer les opportunités d'emploi et de nourrir la prospérité économique. Elle augmente aussi les chances de mener une vie en bonne santé, approfondit les bases de la démocratie et modifie les attitudes propices à la protection de l'environnement en donnant aux femmes les moyens d'agir.

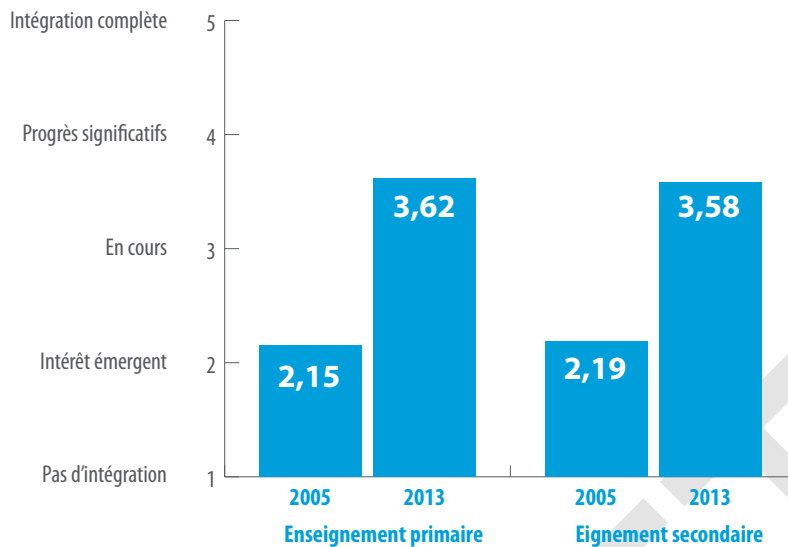
– UNESCO (2014a, p. 13)

Près d'un cinquième de la population mondiale – 1,24 milliard d'individus – est inscrit dans l'enseignement primaire ou secondaire (UNESCO, 2014a). Mobiliser l'éducation pour qu'elle transforme la vie de ces enfants et de ces jeunes par l'accès à et la conservation d'une éducation de qualité est un objectif central de l'EDD (UNESCO, 2012b).

Les points d'entrée d'une réorientation de l'enseignement primaire et secondaire dans le sens du développement durable sont multiples et complexes et dépassent le champ des politiques gouvernementales (comme indiqué au chapitre 3 concernant les politiques nationales). L'EDD au sein de l'éducation primaire et secondaire s'intéresse aux contenus et aux résultats des apprentissages correspondant aux différentes années de scolarité et à toute la gamme de sujets traités dans les écoles, donc pas seulement à l'acquisition des savoirs, mais aussi au renforcement des capacités, des attitudes, des valeurs et des choix. L'EDD recouvre aussi les transformations pédagogiques et la préparation des enseignants, le fonctionnement des écoles et les besoins des communautés.

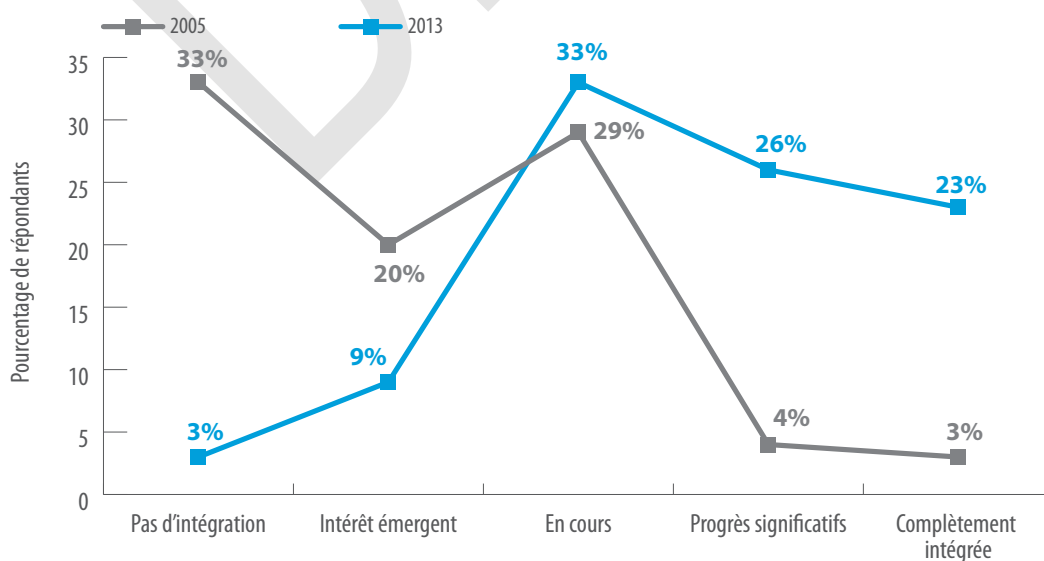
Vue d'ensemble des progrès

Au terme de la DEDD et parmi tous les types et domaines de l'éducation formelle, l'EDD est la plus avancée dans l'éducation primaire et secondaire. Près de 40% des États Membres indiquent que leur principale réalisation pendant la DEDD a été l'intégration de l'EDD dans les programmes d'enseignement traditionnels, un autre cinquième d'entre eux décrivant des projets scolaires spécifiques comme étant la plus importante de leurs contributions à l'EDD. Sur plus de 22.000 consultations, ateliers, efforts de renforcement des capacités et formations et plus de 18.000 équipements d'aide à l'enseignement et publications référencés par les États Membres et autres parties prenantes, la majorité ont exprimé un soutien à l'éducation primaire et secondaire.

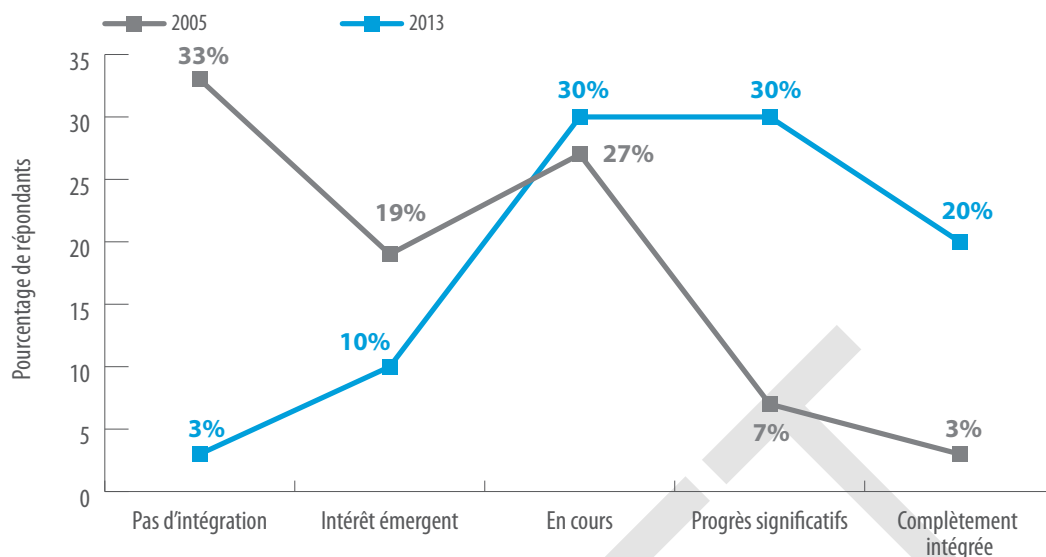
Figure 4.2.1.1 : Note moyenne de l'éducation primaire et secondaire en 2005 et 2013 dans les États Membres

Source : UNESCO, Réponses au Questionnaire, EM.

Dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire, des indications montrent que l'attention dont bénéficie l'EDD est en augmentation et que sa visibilité semble s'être accrue. Près de la moitié de l'ensemble des États Membres ayant répondu au Questionnaire, par exemple, rend compte de « progrès significatifs » de l'EDD ou de son « intégration complète » dans l'éducation primaire (49%) et secondaire (50%). De plus, sur une échelle de 1 à 5, les États Membres ont indiqué que la situation de l'EDD avait gagné, en moyenne, 1,47 point dans l'enseignement primaire (passant de 2,15 en 2005 à 3,62 en 2013) et 1,39 point dans l'enseignement secondaire (passant de 2,19 en 2005 à 3,58 en 2013). Ces chiffres suggèrent que des progrès significatifs ont été accomplis, progrès certains en ce qui concerne les pays ayant répondu au Questionnaire de l'UNESCO.

Figure 4.2.1.2 : Situation de l'EDD dans l'enseignement primaire

Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Figure 4.2.1.3 : Situation de l'EDD dans l'enseignement secondaire

Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

En 2012, le rapport d'E&S de la DEDD suggérait que le discours concernant l'EDD était désormais fermement établi dans l'éducation primaire et secondaire de toutes les régions du monde (UNESCO, 2012a). A la fin de la DEDD, il apparaît clairement que bon nombre de pays sont en train de passer des paroles à la réalisation, même si le niveau, la portée et la qualité des initiatives et des programmes de l'EDD dans l'éducation primaire et secondaire varient considérablement à l'intérieur d'un même pays et dans les relations des pays entre eux. L'impact de la DEDD sur l'éducation primaire et secondaire est difficile à apprécier, comme c'est le cas pour les autres domaines et niveaux de l'enseignement, car bon nombre d'initiatives sont expérimentales et sont soit inachevées soit de réalisation assez récente. Les voies menant à la réalisation ont notamment concerné un changement des programmes d'enseignement, des avancées pédagogiques, l'adoption d'approches toute-l'école, le recours à des plans de reconnaissance et de certifications, le renforcement des interactions entre écoles et communautés et la préparation des enseignants. Si les résultats sont prometteurs, il faudra plus de temps pour constater si ces voies déboucheront sur une réorientation complète de l'éducation primaire et secondaire dans le sens du développement durable.

L'EDD est de plus en plus intégrée aux programmes d'enseignement formels

Le Bureau international de l'éducation (BIE) de l'UNESCO a récemment procédé à l'analyse de documents officiels concernant les programmes d'enseignement, pour la plupart parus après 2004, et indiqué ce qui suit : a) bon nombre de pays ont fait de la durabilité et/ou de la thématique environnementale un des objectifs généraux assignés à l'éducation ; et b) la même thématique est devenue un sujet transversal très courant dans les programmes de l'enseignement général (Amadio, 2013)³. Cette information renforce les indications fournies par les États Membres sur ces progrès. L'étude du BIE fait également observer que :

3 Le BIE a regroupé les divers termes utilisés pour évoquer les thématiques de l'environnement et/ou de la durabilité en grandes catégories. Les questions liées au développement durable sont les plus fréquemment traitées (mentionnées dans 23 cas), suivies par l'«éducation environnementale» (dans 17 cas), puis viennent des termes génériques, comme l'«environnement», ou l'environnement combiné à d'autres éléments (par exemple la protection de l'environnement, la sensibilité concernant la préservation, les questions environnementales, la santé et la gestion des risques) dans les 17 cas restants

(...) on s'attend normalement à ce que les questions liées à l'environnement et à la durabilité soient intégrées au processus d'apprentissage en appliquant une démarche interdisciplinaire et, en dehors des aspects théoriques, l'accent est mis sur des activités conçues pour la vraie vie, le travail ailleurs qu'à l'école, la réalisation de projets de développement durable engageant la communauté, des études de cas et des enquêtes..., le travail de groupe et en collaboration et l'adoption effective de modes de vie durables (p. 5-6).

Au cours des dernières années, le BIE a collaboré avec le Bureau de l'UNESCO de Bangkok et d'autres organismes de l'UNESCO pour produire des modules de formation thématiques aux questions liées à l'EDD, qui concernent notamment le changement climatique, la réduction des catastrophes naturelles, la sensibilisation aux questions de genre et des directives favorisant l'introduction de l'EDD dans les programmes d'enseignement.

Ces études transnationales permettent de constater clairement à quel point la thématique de l'EDD s'est progressivement et de plus en plus ancrée dans les objectifs supérieurs et dans les programmes d'enseignement officiels d'un grand nombre de systèmes éducatifs nationaux du globe et d'évoquer quelques-uns des moyens utilisés pour ce faire. L'élaboration de thématiques EDD transcendant les barrières et d'approches interdisciplinaires de la durabilité est particulièrement apparente durant le cycle élémentaire de l'enseignement.

Une étude récente de sept pays d'Asie-Pacifique (Cambodge, Chine, Japon, Malaisie, Philippines, République de Corée et Thaïlande) a permis de conclure que, dans six de ces sept cas, l'approche centrale à l'intégration de l'EDD dans le programme d'enseignement national passe par l'intégration des thématiques de développement durable dans l'enseignement des matières traditionnelles et, dans certains cas, par l'obtention d'un mandat officiel pour agir sur des aspects tels que l'intégration des horaires d'apprentissage (au Japon) ou la mise en place d'activités pédagogiques relevant de l'expérience (en République de Corée), où l'EDD est souvent choisi comme sujet d'instruction (Didham et Ofei-Manu, 2012).

Les résultats du Questionnaire de l'UNESCO indiquent qu'une bonne progression est en cours dans de nombreux États membres de la région Asie-pacifique, en Europe et en Amérique du nord, en ce qui concerne la mise en œuvre de l'EDD dans les enseignements primaire et secondaire. En Asie-Pacifique, des pays aussi différents que la République démocratique du peuple Lao, les îles Cook et le Brunei Darussalam indiquent que les enseignants peuvent intégrer les matières de l'EDD dans les écoles et que les activités et programmes assimilés que suivent les étudiants portent de plus en plus sur l'EDD. Des variations sont en train de se produire, bien sûr : dans certains pays, tels que la Mongolie, le travail entamé certes, n'est pas encore achevé ; dans d'autres pays, comme la République de Corée, quelques révisions ont bien eu lieu, sans toutefois influencer, encore, sur l'ensemble du programme officiel.

Encadré 4.2.1.1 : Vietnam – les compétences utiles à la vie courante dans les programmes d'enseignement

Le Vietnam a intégré les compétences utiles à la vie courante aux programmes d'enseignement. Les compétences utiles à la vie courante se répartissent en trois catégories : les compétences cognitives (en particulier la pensée critique, la résolution des problèmes, l'identification des conséquences, la prise de décisions, l'aptitude créative, la conscience de soi, la fixation d'objectifs et la détermination de la valeur, etc.) ; les compétences liées à la maîtrise des émotions (en particulier la motivation, le sens des responsabilités, l'engagement, la résistance au stress, le contrôle de ses émotions, la gestion de soi, la supervision de soi, la capacité d'adaptation, etc.) ; et les compétences sociales ou interactives (en particulier la communication, l'affirmation de soi, la capacité à négocier/refuser, l'écoute positive, les aptitudes à coopérer, l'empathie, la capacité de reconnaître la bonne volonté d'autrui, etc.). Les diverses catégories de compétences utiles à la vie courante sont en rapport avec la thématique de l'EDD et aident les étudiants à devenir plus compétents pour affronter la société de consommation de notre temps et relever les défis du développement durable.

Source : Loc (2004).

Les États membres ayant répondu au Questionnaire décrivent également la multiplicité des approches influant sur la mise en œuvre de l'EDD, y compris dans un seul et même pays. La Belgique, par exemple, indique que « les écoles et autres établissements des Flandres ont toute latitude de choisir leur stratégie eu égard à la mise en œuvre de l'EDD. L'EDD peut être abordée au travers de cours spécifiques, dans des projets distincts ou dans les cours des programmes traditionnels. Les approches interdisciplinaires ou, si possible, fondées sur des projets, sont encouragées par les autorités » (Réponses au Questionnaire de la Belgique, EM). La Croatie rapporte une grande uniformité, et note que l'EDD est désormais « mise en œuvre dans toutes les écoles primaires et secondaires et toutes les activités appliquées, dans tous les programmes et projets liés à la réalisation des objectifs de l'EDD et qu'elle est présente dans le travail extrascolaire, les classes extérieures et au travers de projets » (Réponses au Questionnaire, Croatie, EM). En Islande, toutefois, une analyse concernant la petite enfance, l'éducation obligatoire et l'enseignement supérieur n'a pas permis de révéler clairement une quelconque intégration de l'EDD dans les programmes, même si les enseignants et les écoles ont été largement informés sur la façon d'intégrer les problématiques du développement durable dans les leçons ou les classes (Johannesson et al., 2011).

Si une bonne moyenne des États arabes indique des progrès significatifs, le nombre des activités appliquées varie largement entre une intégration complète aux programmes scolaires gouvernementaux (Koweït) et l'introduction dans des cours spécifiques (Qatar). Au Maroc, il est rare que le développement durable soit explicitement mentionné dans le programme, mais le contenu des modules d'apprentissage « introduit clairement les idées du développement durable et la culture de la convivialité environnementale » (UNESCO, 2013h, p. 41).

Les États africains ayant répondu au Questionnaire indiquent, par exemple, que la réorientation des programmes du primaire/secondaire est toujours en cours d'examen dans quelques pays, mais qu'à Maurice, 250.000 élèves acquièrent des connaissances concernant le changement climatique et l'environnement dans le cadre des cours et que dans des pays comme le Cap Vert et la Namibie, les activités extrascolaires, du type clubs et foires écologiques, se multiplient, soutenant les activités scolaires d'EDD.

Les niveaux d'efforts encore nécessaires pour mettre en œuvre l'EDD sont peut-être plus importants en Afrique, où bon nombre de pays déclare que « l'EDD n'est encore qu'un intérêt émergent ». Le Ministère de l'éducation de l'Afrique du sud a relevé le défi en créant le Projet national de l'éducation environnementale, destiné à renforcer l'apprentissage de l'environnement dans son programme d'enseignement officiel, ce qui a conduit à une importante intégration de la thématique et des problématiques liées à l'environnement et au développement durable dans ses programmes d'enseignement (UNESCO, 2013h). Reconnaisant que l'évolution des programmes d'enseignement n'était qu'une partie de l'histoire, l'Afrique du sud a récemment lancé un programme de gouvernance et de mise en œuvre en coopération baptisé Fundisa pour le changement (l'enseignement pour le changement), afin de soutenir les enseignants dans la réussite de leur enseignement et l'appréciation des préoccupations liées au DD.

En Amérique latine, la réorientation de l'ensemble des programmes a été réalisée « implicitement » au Mexique et à Cuba (Réponses au Questionnaire, Mexique, EM ; Cuba, EM), et explicitement au Pérou, où l'EDD est désormais « introduite en tant que sujet critique, transformateur et contextuel dans l'ensemble du programme » (Réponses au Questionnaire, Pérou, EM). La Barbade fait observer que le résultat d'une intégration complète de l'EDD « aux niveaux des certifications CXC et CAPE » réside en ce que « la part revenant au DD s'est donc accrue » (Réponses au Questionnaire, Barbade, EM). Dans cette région, l'EDD est souvent insérée dans les offres de programmes concernant l'éducation civique et à la citoyenneté ou les sciences sociales, bénéficiant d'un temps d'enseignement conséquent. Les chercheurs estiment que ceci contribue aux niveaux relativement élevés d'engagement civiques (tant à l'école que hors de l'école) et de participation politique (Schultz et al., 2010). Cox Donoso (2010) a montré, en comparant les programmes d'enseignement de six pays d'Amérique latine (Colombie, Chili, République dominicaine, Guatemala, Mexique et Paraguay) que l'éducation civique et à la citoyenneté aux niveaux primaire et secondaire comporte un grand nombre de sujets liés au développement durable.

Dans les systèmes où les écoles primaires et secondaires jouissent de quelque autorité sur la politique d'élaboration des programmes, il semble qu'il soit fait plus de place à l'innovation. Les écoles locales et les enseignants, directeurs d'école et membres de la communauté qui en font partie peuvent y développer des programmes d'enseignement et des initiatives en prise directe avec les conditions locales. En Chine et en Thaïlande, par exemple, (comme indiqué au chapitre 3.4 traitant de la politique locale), les responsables politiques ont autorisé les écoles locales à définir entre 10% (en Chine) et 30% (en Thaïlande) du total des heures de cours affectées aux programmes d'enseignement, ce qui a contribué au développement local de contenus et d'apprentissages liés à l'EDD. En Israël, Pizmony-Levy (2011) a constaté qu'une plus grande décentralisation de certains secteurs du système scolaire national, ainsi que le plus grand nombre d'ONG s'intéressant à l'environnement, avaient conduit à se concentrer davantage sur l'enseignement portant sur et au service de l'environnement dans l'éducation primaire et secondaire.

Cette conclusion ne permet pas de penser que les systèmes éducatifs plus centralisés agissent peu pour promouvoir l'EDD. En fait, les exemples sont nombreux de systèmes centralisés (par exemple la Grèce, Chypre et l'Italie, qui ont décidé de mettre spécialement l'accent sur la thématique et les approches liées à l'EDD dans l'ensemble des programmes d'enseignement. Mais globalement, **les éléments disponibles permettent de penser que dans les contextes où les écoles primaires et secondaires ont plus de flexibilité et d'autonomie s'agissant de mettre en place des contenus pertinents et de gagner l'intérêt des parents et la participation des communautés à des projets émanant de l'école, les initiatives liées à l'EDD ont plus de chances de tenir.**

Au terme de la DEDD, la couverture, l'envergure et la profondeur de l'introduction du développement durable dans les programmes d'enseignement se sont considérablement accrues dans le monde entier. Toutefois, la mise en œuvre de l'EDD se caractérise par une énorme diversité nationale et régionale, eu égard à son introduction, sa localisation et l'importance qui lui est accordée dans les programmes d'enseignement. Ceci diffère grandement des autres aspects des politiques officielles en matière de programmes d'enseignement, devenus de plus en plus semblables au fil du temps (cf. Kamens et al., 1996 ; Benavot, 2008). Une telle variabilité dans l'offre d'EDD risque fort de se maintenir dans l'avenir prévisible, étant donné l'ampleur de l'objectif assigné à l'EDD, son lien direct avec les politiques et les plans nationaux concernant la durabilité, la disparité des ressources et des capacités dont disposent les systèmes éducatifs pour se réorienter et le contexte local, dont le rôle dans la réalisation de l'EDD est central.

Les pédagogies liées à l'EDD encouragent les enseignants à s'écarter des approches pédagogiques traditionnelles au profit d'approches centrées sur l'apprenant

Si l'introduction de thématiques en rapport avec la durabilité dans les programmes scolaires est une condition-clé du développement de l'EDD, elle ne renseigne guère sur l'efficacité des programmes d'EDD ou des pratiques d'enseignement en classe. Il est de plus en plus reconnu que **l'efficacité de l'EDD dépend d'un nécessaire recentrage des approches pédagogiques, vouées à abandonner les approches traditionnellement centrées sur l'enseignant pour adopter des approches concevant l'enseignant comme un animateur et centrées sur la découverte et la résolution des problèmes en collaboration.**

L'une des conclusions du Rapport de 2012 sur la DEDD des NU a été que « la progression de l'EDD s'accompagne d'une évolution de la pédagogie. Il apparaît que la pédagogie évolue en même temps que la contenu des programmes évolue vers la durabilité » (UNESCO, 2012d, p.5).

La connaissance acquise par les enseignants au sujet des piliers du développement durable et des expériences de structuration des apprentissages autour de la thématique du développement durable sont des facteurs d'égale importance pour le succès de l'EDD. En outre, la qualité de l'apprentissage de l'EDD nécessite la prise en compte et l'intervention des besoins des différents apprenants dans la mise au point et la présentation des leçons (UNESCO, 2012a).

Il est tout aussi clair que les pays reconnaissent désormais l'importance du processus d'apprentissage :

L'ESD concerne tout autant le processus-même de l'apprentissage que les connaissances nécessaires pour relever les défis liés à la durabilité que sont les changements climatiques, la biodiversité et l'éradication de la pauvreté.

– (Réponses au Questionnaire, Canada, EM)

Les méthodes d'enseignement de l'EDD sont importantes pour développer une pensée critique, ce qui est irréalisable à l'aide de pédagogies reposant sur la parole et le bâton de craie.

– Instituteur, Trinidad et Tobago

En fait, on s'attend à voir fleurir l'EDD dès lors que les enseignants pratiquent des pédagogies innovantes (UNESCO, 2012b).

L'une des évolutions majeures de la réforme de l'éducation est l'introduction de méthodes actives d'enseignement dans les écoles. L'objectif principal consiste à déplacer le centre de l'enseignement des enseignants vers les élèves. Les enseignants deviennent des animateurs du processus d'apprentissage, ne se contentant pas de présenter leurs cours. Les écoles jouissent aujourd'hui de la latitude de créer une partie des programmes scolaires, 20% des programmes étant disponibles pour cela. L'accent est mis sur l'activité des élèves.

– (Réponses au Questionnaire, Monténégro, EM)

Divers modes d'introduction de l'EDD dans les pédagogies du primaire et du secondaire ont été constatés au niveau national. Le Japon, par exemple, propose des activités liées à l'apprentissage participatif et centré sur la résolution des problèmes depuis une perspective visant à « construire une société meilleure ». Ce pays a introduit le sujet de l'Intégration des études (ou de leçons interdisciplinaires traversant l'ensemble des programmes) dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire en 2000 (Maruyama, 2010 ; Bjork, 2009). Cette période a marqué l'ouverture d'espaces à des approches de l'enseignement et de l'apprentissage encourageant la pensée critique et l'apprentissage participatif centré sur l'apprenant, qui sont autant de composantes importantes de l'EDD.

Encadré 4.2.1.2 : Japon – des pédagogies qui améliorent les résultats de l'apprentissage

L'Institut national japonais pour la recherche en politique éducative a recueilli les éléments suivants en analysant les résultats de son Evaluation nationale des capacités scolaires, menée en 2013 par le MEXT et couvrant la plupart des écoles primaires et secondaires du Japon. Les élèves qui prenaient au sérieux l'Intégration des études (ceux qui avaient répondu par l'affirmative à la question : « Dans le cadre de l'Intégration des études, vous êtes-vous engagé dans des activités d'apprentissage du type identification des problèmes, collecte et organisation des informations pertinentes et présentation de vos conclusions ? ») obtiennent constamment des notes supérieures en mathématiques et en langue japonaise à ceux qui ne l'avaient pas fait. Si l'Intégration des études pouvait concerner aussi des sujets sans lien direct avec le développement durable, la nature des relations croisées entre l'EDD et d'autres contenus – ainsi que l'éventuelle corrélation entre les approches de l'apprentissage dans le cadre de l'EDD et les résultats scolaires – méritent d'être étudiées plus avant afin de renforcer le dossier de l'EDD en tant que composante pleine et entière d'une éducation de qualité.

Source : Rapport concernant l'Evaluation nationale des capacités scolaires (2013).

En réalité, certains systèmes scolaires appliquent des approches assez rigides en ce qui concerne l'intégration du contenu de l'EDD dans le programme scolaire, alors que d'autres développent des approches d'enseignement et d'apprentissages plus flexibles (UNESCO, 2011c). La motivation, l'engagement et le soutien de nombreuses parties prenantes et établissements, avec y compris des leaders scolaires soutenant les enseignants qui appliquent les pédagogies axées sur l'EDD, jouent un rôle charnière dans la mise en œuvre efficace de l'EDD (UNESCO, 2011a). A Oman, par exemple, il est rapporté que le défi à l'intégration de l'EDD dans l'enseignement et les apprentissages consiste en l'absence d'incitations pour les enseignants (UNESCO, 2011c). Lorsque le contenu et la pédagogie axés sur l'EDD ne sont pas spécifiés par les leaders scolaires, la qualité de l'enseignement au service de l'EDD dépendra de l'idéologie et de la personnalité individuelle des enseignants (Stokes, Edge et West, 2001). Dans des contextes de ce genre, la transition sans heurt vers la mise en œuvre de l'EDD dans l'enseignement des professeurs et l'apprentissage des élèves en salle de classe est empêchée (UNESCO, 2011c). Les systèmes éducatifs caractérisés par un programme « surchargé » ou des examens aux enjeux très élevés sont un autre exemple de cette réalité. Dans des contextes de ce genre, les sujets propres à l'EDD sont mis en place par opposition aux domaines thématiques prioritaires et à l'évaluation des résultats de l'apprentissage (UNESCO, 2011a). En revanche, les stratégies d'apprentissage flexibles impliquant, par exemple, un plus grand nombre de projets initiés par les élèves, de sorties sur le terrain et de programmes extrascolaires, octroient une plus grande liberté aux écoles et aux régions scolaires au moment d'intégrer l'EDD aux programmes d'enseignement. Ce faisant, elles sont davantage associées à la qualité de l'éducation, comme l'ont appris la Suède, le Maroc et le Vietnam (UNESCO, 2013h).

Encadré 4.2.1.3 : Programme destiné aux jeunes maîtres : une approche flexible de l'apprentissage

Le Programme Young Masters (YMP) est un réseau mondial d'enseignement et d'apprentissage sur Internet destiné à des scolaires de 16 à 18 ans et à leurs enseignants. Elèves et enseignants sont réunis dans des salles de classe virtuelles, où ils ont la possibilité d'améliorer leurs connaissances et de mieux coopérer sur les questions liées à la durabilité. Dans ces salles de classe virtuelles, les élèves apprennent les uns des autres en partageant leurs informations de première main avec des élèves d'autres pays afin de mieux comprendre les défis couramment associés à la durabilité et les solutions et perspectives existant localement. A ce jour, plus de 30.000 élèves et 3.000 enseignants représentant plus de 116 pays ont suivi jusqu'à son terme le YMP. Une évaluation du programme a permis de mettre en lumière des résultats positifs pour les élèves, les enseignants et les écoles et, en particulier « un développement des connaissances environnementales, un renforcement des capacités à communiquer, un engagement dans des activités autres que celles des programmes d'enseignement, de nombreuses amitiés internationales et des compétences informatiques améliorées ».

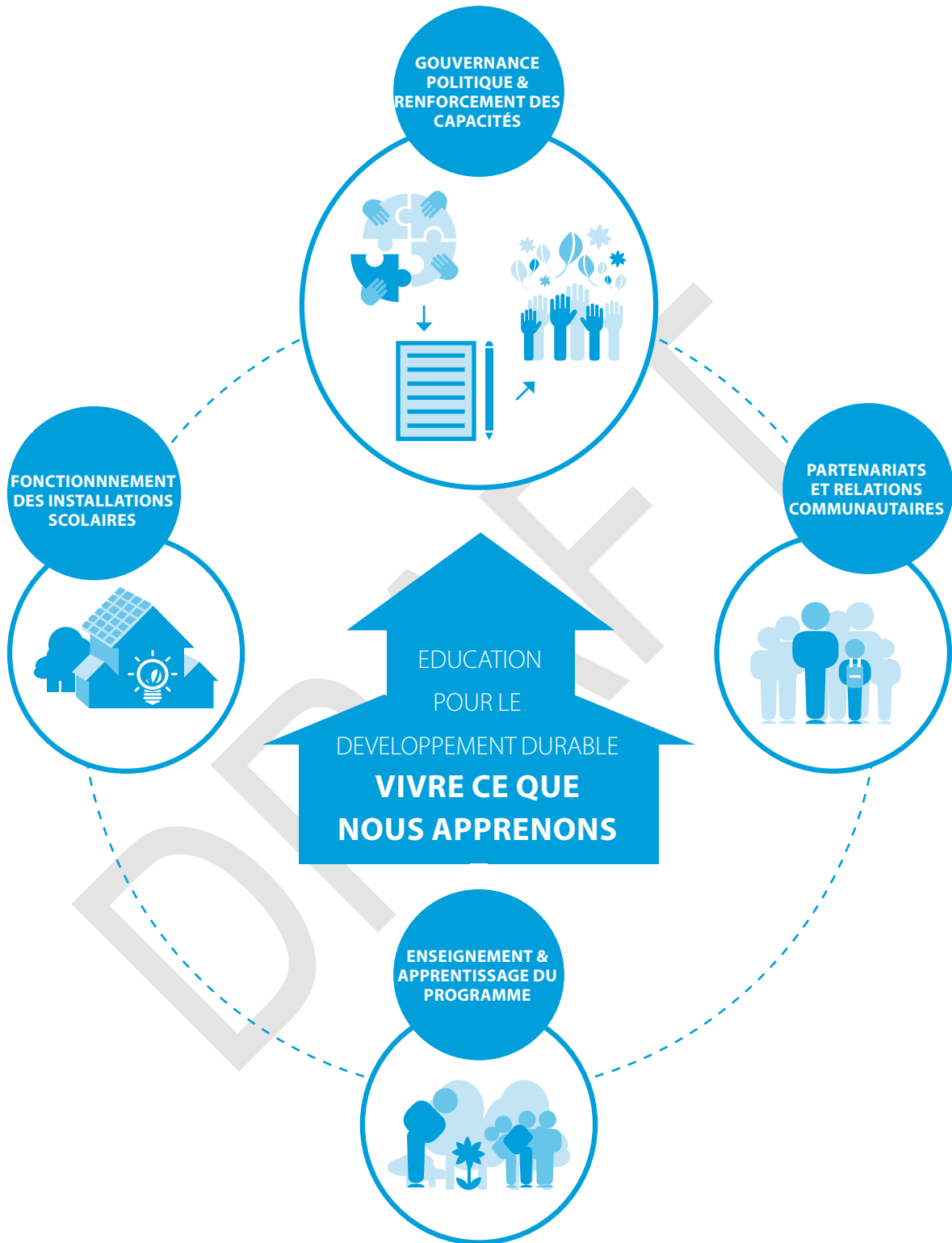
Source : McCormick et al. (2005, p. 1109).

Ces exemples illustrent la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage en rapport avec le contenu des programmes d'enseignement de l'EDD.

Pour bon nombre de ceux qui la préconisent, l'approche « toute-école » représente un niveau d'intégration supérieur

Un indicateur très efficace de l'entrée de l'EDD dans les écoles faisant partie du courant majoritaire est l'adoption de l'approche « toute-école ». Celle-ci permet de transcender le simple fait d'enseigner la durabilité à l'école. Elle encourage à faire entrer la durabilité à l'école, dans tous les aspects de l'enseignement classique : introduction de la durabilité dans toutes les matières du programme d'enseignement, réduction de l'empreinte écologique de l'école, participation accrue des élèves à l'école, à la maison et au sein de la communauté et amélioration des relations entre écoles et communautés eu égard à tous les sujets en rapport avec l'EDD (CEENU, 2012c). L'appui des leaders scolaires, (des conseils d'administration des écoles, par exemple), grâce à des politiques globales de financement d'allocations, de location, promotion et achat, etc. – autant de facteurs cruciaux dépassant les prérogatives d'une école individuelle – sont les conditions-clés d'une mise en œuvre réussie de l'approche toute-école (UNESCO, 2011c).

Figure 4.2.1.4 : l'approche toute-école



L'Initiative australienne pour des écoles durables (IAED) n'est qu'un exemple parmi d'autres des efforts visant à encourager les écoles à appliquer une approche toute-école, tout-le-système à l'Éducation au service de la durabilité (EsD). Lancée en 2005, cette initiative a réussi à contribuer à une meilleure appréciation de l'approche toute-école concernant l'EDD. Ses résultats ont permis, entre autres, de démontrer : l'approfondissement et l'élargissement des projets entrepris dans le cadre de l'ESD ; une meilleure intégration des programmes d'enseignement à l'EDD ; des bienfaits sur le plan de l'organisation, des finances et plus largement, de l'environnement ; ainsi que l'existence d'un rapport avec la meilleure connaissance de la durabilité et de ses objectifs. En bref, la participation à l'IAED a aidé les écoles à développer un programme d'ESD plus efficace et plus global (Lewis et al., 2009).

Toutefois, l'introduction de l'approche toute-école varie d'un pays à l'autre. Dans certains cas, elle est mue par une politique d'éducation nationale ou sous-nationale visant à faire adopter cette approche par tout le système scolaire. Dans d'autres cas, la promotion de l'approche toute-école est réalisée avec le soutien de programmes mis en place par la société civile. Le programme Environnement scolaire créé par le Trust jamaïcain pour l'environnement a construit un certain nombre d'écoles vertes dans tout le pays. Au Québec, le mouvement des Etablissements verts Brundtland (EVB) sert les intérêts de l'EE/EDD dans cette province (Réponses au Questionnaire, Canada, EM). Dans d'autres pays (l'Indonésie et le Kenya, par exemple) l'approche toute-école a été appliquée sur une base ad hoc dans des écoles pilotes, dont certaines étaient supervisées par des agences gouvernementales et d'autres par des ONG (UNESCO, 2011c).

Il apparaît que l'intérêt pour l'approche toute-école augmente. Le Comité directeur de la CEENU sur l'EDD (2011) rapporte que de nombreux pays d'Europe occidentale (ainsi que de nombreuses écoles d'Amérique du nord) ont adopté une approche toute-école/tout-l'établissement :

En 2007, moins de 30% des pays ayant soumis un rapport sur la mise en œuvre de l'EDD au niveau national avaient développé des approches tout-l'établissement dans leur pays. En 2010, ce pourcentage avait plus que doublé – 63% de tous les pays participant à ce rapport déclaraient être en train d'adopter des approches tout-l'établissement pour mettre en œuvre l'EDD. Toutefois, les progrès sont inégaux dans toute la région de la CEENU.

– CEENU (2014b, p. 4)

Encadré 4.2.1.4 : Bhoutan – Des écoles vertes pour le Programme vert du Bhoutan

Intégrées au Programme vert du Bhoutan depuis 2009, les écoles vertes font partie de l'initiative réformatrice lancée au niveau national par le Ministère de l'éducation et baptisée : Une éducation heureuse pour toute la nation. Le concept d'école verte est également devenu partie intégrante d'un Système de gestion des performances (SGP), dont le but est de donner un nouvel élan aux performances scolaires et de dispenser une éducation de qualité. Le SGP appliqué aux écoles s'appuie sur des outils d'auto-évaluation et vise à s'approprier les valeurs et les processus de l'Éducation heureuse et de l'EDD. Les écoles vertes ne concernent pas uniquement l'environnement, elles sont une philosophie, donc nous sommes en train d'essayer d'instaurer une mentalité verte, flexible et ouverte à différents modes d'apprentissage. . . Il s'agit d'une approche de l'éducation reposant sur des valeurs, née de la conviction que l'éducation devrait représenter davantage qu'une somme de réalisations académiques pour concerner le développement mental de l'enfant en lui apprenant ce que c'est que d'être humain (. .).

Les écoles vertes ne concernent pas uniquement l'environnement, elles sont une philosophie, donc nous sommes en train d'essayer d'instaurer une mentalité verte, flexible et ouverte à différents modes d'apprentissage. . . Il s'agit d'une approche de l'éducation reposant sur des valeurs, née de la conviction que l'éducation devrait représenter davantage qu'une somme de réalisations académiques pour concerner le développement mental de l'enfant en lui apprenant ce que c'est que d'être humain (. .).

– Thakur Singh Powdyel, ancien Ministre de l'éducation du Bhoutan

L'UNICEF du Bhoutan a établi un partenariat avec le gouvernement pour aider au bon démarrage de l'initiative des écoles vertes, à laquelle a été intégrée une initiative nationale de formation des enseignants, qui a permis de traduire dans la pratique les principes à l'origine des écoles vertes. Jusqu'à présent, les résultats sont positifs. « Plusieurs écoles ont indiqué une amélioration visible et conséquente de l'ambiance physique, de l'état d'esprit et du niveau de compréhension des élèves ainsi que de leur respect pour la culture, la nature etc. » (Ministère de l'éducation du Bhoutan, 2012).

Source : Kelly (2013) ; Ministère de l'éducation du Bhoutan (2012).

Un élément important pour la mise en œuvre de l'approche toute-école est le plan de durabilité scolaire : il s'agit d'un outil de gestion mis au point suite à la consultation des administrateurs scolaires, des personnels des écoles et même des élèves. Cet outil met en avant les objectifs sociaux, environnementaux et économiques assignés à l'école et les cibles et indicateurs permettant de suivre l'évolution des performances.

Encadré 4.2.1.5 : Faire de la durabilité un point d'intérêt central dans les plans scolaires

- 52% des 537 écoles du Manitoba rapportent avoir mis en place un plan durable pour l'école.
- 40% des écoles de Finlande rapportent avoir mis en place un plan durable pour l'école.
- 33% des écoles australiennes ont adhéré à l'Initiative australienne pour une école durable et 52% des écoles interrogées en 2010 ont indiqué qu'elles avaient réalisé une mise en œuvre complète du Plan de gestion pour un environnement durable (PGED).
- 76% des 17 États Membres de la CEENU annoncent une adhésion accrue aux approches toute-école de l'EDD.

Source : CEENU (2014d) ; CEENU (2013b), Larri (2010) ; Ministère australien de l'environnement, de l'eau, du patrimoine et des arts (2010) ; CEENU (2012c).

Les systèmes de reconnaissance et de certification renforçant les approches toute-école contribuent à la durabilité des écoles et au développement personnel des élèves

Pendant la DEDD, divers systèmes de récompense et de certification ont été créés pour encourager et reconnaître les efforts accomplis par les écoles vers la durabilité. Eco-schools est l'un des plus importants programmes de reconnaissance, qui a délivré une certification à plusieurs milliers d'écoles dans plus de 50 pays du monde :

Eco-Schools propose un cadre simple pour faire de la durabilité une partie intégrante de la vie scolaire auquel toute l'école peut s'associer dans l'unité. Ces bonnes habitudes, apprises dans la salle de classe et à l'extérieur, pénètrent ensuite automatiquement dans les foyers et les communautés.

– Brid Conneely, Directeur international d'Eco-schools

Eco-Schools aide les élèves à faire l'expérience d'une citoyenneté active à l'école. Ce programme profite aux écoles grâce à l'amélioration des environnements scolaires et à des économies financières, ainsi que, plus largement, aux communautés, grâce à une sensibilisation écologique accrue. Plus important encore, il permet de promouvoir le développement personnel des élèves. **À l'heure actuelle, plus de 14 millions d'élèves et 1,2 millions d'enseignants représentant 58 pays participent au programme Eco-Schools, ce qui en fait le plus vaste réseau international d'enseignants et d'élèves du monde.**

Les versions nationales des Eco-Schools sont multiples. Faisant partie de l'initiative Eco-Schools au niveau mondial, la Société sud-africaine de la vie sauvage et de l'environnement gère le programme Eco-Schools sud-africain depuis 2003, en coordination avec le Ministère de l'éducation élémentaire et le soutien de la Fondation mondiale pour la nature d'Afrique du sud, Nampack, PetroSA et le Ministère des affaires environnementales. Ce programme a d'ores et déjà délivré une certification en gestion environnementale et en durabilité à 1.153 écoles enregistrées dans le Programme. En 2012, quelques 840 écoles ont demandé à être reconnues par Eco-Schools et 770 récompenses ont été décernées (Anderson, 2013).

L'Initiative destinée à récompenser les écoles durables, mise en place en 2010 sous l'égide du Ministère grec de l'éducation, est un exemple de réalisation au niveau national. Au départ, 140 écoles ont déclaré leur participation – couvrant toute la gamme depuis des écoles maternelles jusqu'à des écoles secondaires supérieures (Kalaitzidis, 2013). Depuis 2013, ce nombre a grandi « jusqu'à couvrir 525 écoles et plusieurs milliers d'enseignants et d'élèves, dans le cadre d'un effort visant à introduire les principes et les valeurs du développement durable dans la vie quotidienne de l'école grâce à une approche toute-école conforme aux directives de l'UNESCO » (Réponses au Questionnaire, Grèce, EM). En Indonésie, sous l'égide du Programme Adiwiyata des écoles vertes, des récompenses sont décernées aux écoles qui ont réussi à démontrer l'intégration des valeurs et des principes de l'EDD dans leurs processus de gestion, leurs programmes d'enseignement et leurs processus d'apprentissage (UNESCO, 2011c).

L'EDD à l'école contribue à un apprentissage intergénérationnel et au développement durable au niveau local

L'apprentissage situé à l'interface de l'école et de la communauté renforce potentiellement l'apprentissage à l'école et donne plus d'importance et de pertinence aux connaissances acquises dans les livres et grâce à d'autres supports. L'engagement de l'école aux côtés de la communauté dans un tel contexte peut conduire à de solutions qui profitent à l'une et à l'autre. Le Réseau des Projets scolaires associés de l'UNESCO (RésPSA), a développé au Pakistan un « Programme pour la paix et l'éducation au DD » qui apporte aux élèves, aux personnels scolaires, aux enseignants et

aux parents, au sein de la communauté, des connaissances contextuelles portant sur des sujets tels que le respect, la diversité culturelle, le patrimoine et autres sujets, aux élèves et aux adultes (KNCU, 2009). Le Projet du Riz asiatique (Initiative régionale pour la coopération au service de la promotion de l'EDD) réunit les Ecoles associées de l'UNESCO et leurs communautés locales dans la région Asie sur le thème du rôle que joue le riz dans le développement durable mondial. Le Projet Sandwatch (veille concernant le sable) (UNESCO, 2012b) est un exemple de la façon dont les élèves peuvent apprendre à connaître et à traiter les vraies questions qui se posent dans leur communauté. Sandwatch, programme appliqué dans plusieurs régions (Les Caraïbes, l'Océan indien, le Pacifique, l'Afrique par exemple) s'intéresse aux questions sociales et environnementales qui concernent les plages, auxquelles les élèves sont invités à trouver des solutions durables. Un autre exemple est fourni par des programmes qui cherchent à réduire les risques de catastrophes naturelles : des écoles des Philippines, pays enclin aux catastrophes naturelles, ont mis en place un enseignement à la réduction de risques de catastrophe. Ces programmes soutiennent les élèves et les communautés afin qu'ils diminuent leur vulnérabilité aux risques écologiques (UNESCO, 2014a).

L'orientation locale est si importante que les établissements de formation des enseignants (EFE) commencent à l'intégrer dans la préparation des enseignants à leur métier. Down (2012) note l'émergence de cours qui permettent aux universités et aux communautés environnantes de développer de nouvelles relations, grâce auxquelles les enseignants en formation continue et les membres de la communauté apprennent les uns des autres et se transmettent mutuellement leur savoir.

Encadré 4.2.1.6 : Jamaïque – les enseignants en formation initiale développent leurs connaissances grâce aux projets d'actions communautaires de l'EDD

La littérature et l'éducation pour le développement durable est un cours central pour les étudiants inscrits au programme diplômant en vue d'enseigner les langues et facultatif pour les étudiants inscrits au programme de formation des enseignants de l'Université des Indes occidentales de Mona, en Jamaïque. Ce cours a pour but de présenter aux étudiants les concepts et principes du développement durable et de leur offrir la possibilité d'explorer le rôle de l'EDD dans la création d'un monde durable. Il comporte trois éléments constitutifs : 1. un cadre mondial dans lequel les étudiants examinent les défis posés à la durabilité aux niveaux local et mondial. 2. L'étude de la littérature en tant que moyen de développer l'empathie, de donner aux étudiants un sens de la communauté ; de préciser les valeurs, de permettre une compréhension de la durabilité sous une multiplicité d'angles différents et de les motiver à agir. 3. Des projets d'engagement dans des actions communautaires. Le travail le plus important qui est demandé aux étudiants consiste à relever les défis posés à la durabilité au sein de leur communauté. Les étudiants ont choisi de traiter des questions de violence, de pauvreté et de dégradations écologiques au travers de projets pour la paix, de travail aux côtés des sans-abri, de jardinage et d'entretien de ruches à l'école, pour ne citer que quelques solutions.

Source : Down (2012).

Un autre exemple est fourni par l'Université de Rhodes en Afrique du sud, qui travaille avec les enseignants en formation continue pour recentrer les programmes sur les questions locales ; ce travail a eu pour résultat un renforcement de la capacité des communautés des enseignants et des étudiants à répondre aux problèmes et aux risques écologiques locaux (Ndaruga, 2004).

La collaboration entre les écoles et la création de réseaux inter-écoles renforce l'EDD

En Indonésie, le programme *Adiwiyata* a été conçu par le Ministère de l'environnement en 2006 pour encourager l'intégration des sujets environnementaux dans le programme d'enseignement central ou au titre d'activités particulières. Les écoles d'Indonésie concourent aux recherches et à l'élaboration d'outils destinés à l'enseignement portant sur les questions écologiques locales et mondiales à partir d'une approche participative de l'apprentissage, tournée vers la mise en place d'activités. La création de partenariats avec le gouvernement local, les entreprises privées et les ONG est encouragée (Kalkan et Thoresen, 2012).

Les leçons tirées de la DEDD conduisent aussi à penser que l'interaction entre les écoles permet de renforcer la mise en œuvre et la pratique de l'EDD.

Le réseau ASPnet est un réseau mondial regroupant plus de 9.900 établissements éducatifs situés dans 181 pays. Les projets d'apprentissage de l'EDD développés dans les écoles membres du réseau RésPSA ont démontré le succès de la sensibilisation des communautés et des partenariats avec elles. Les écoles de ce réseau s'engagent fréquemment à servir la communauté, en tant que moyen d'accroître la sensibilisation sociale et écologique. En Indonésie, un projet d'écoles d'ASPnet a offert aux élèves la possibilité d'acquérir des connaissances au sujet des problèmes environnementaux complexes affectant les forêts locales et de leur utilisation durable (KNCT, 2009). Au Japon, suite au résultat des efforts déployés pour utiliser les Ecoles associées de l'UNESCO comme base des approches toute-l'école de l'EDD, le nombre des écoles membres du réseau ASPnet a crû de façon spectaculaire, pour atteindre 705 en avril 2014. Face à la grande expansion de la base des parties prenantes membres d'ASPnet, Le réseau ASPUnivNet a vu le jour, regroupant les universités (18 à ce jour) qui soutiennent les écoles ASPnet, dont elles appuient intellectuellement les projets.

Préparer les enseignants à l'EDD est l'un des plus gros défis des années à venir

Le monde compte actuellement près de 73,5 millions d'enseignants (UNESCO, 2010d), qui représentent un considérable groupe de professionnels à mobiliser pour faire progresser l'EDD dans l'enseignement primaire et secondaire. A un moment précoce de la DEDD, l'UNESCO a défini ceux qui forment et préparent les futurs enseignants comme des acteurs-clés du changement dans le sens de l'EDD. Les formateurs d'enseignants ont le potentiel de provoquer le changement qui permettra de façonner les générations futures et la capacité qu'elles auront à créer un monde plus durable ; ils forment les nouveaux enseignants, directeurs d'école et administrateurs scolaires ; offrent un développement professionnel aux enseignants praticiens de la formation continue ; mènent des recherches et contribuent à l'évolution des programmes d'enseignement. A la fin de l'EDD, les États Membres de l'UNESCO ont défini la formation des enseignants comme une des premières priorités après la DEDD, dans le Programme mondial d'action proposé pour l'EDD (UNESCO, 2013).

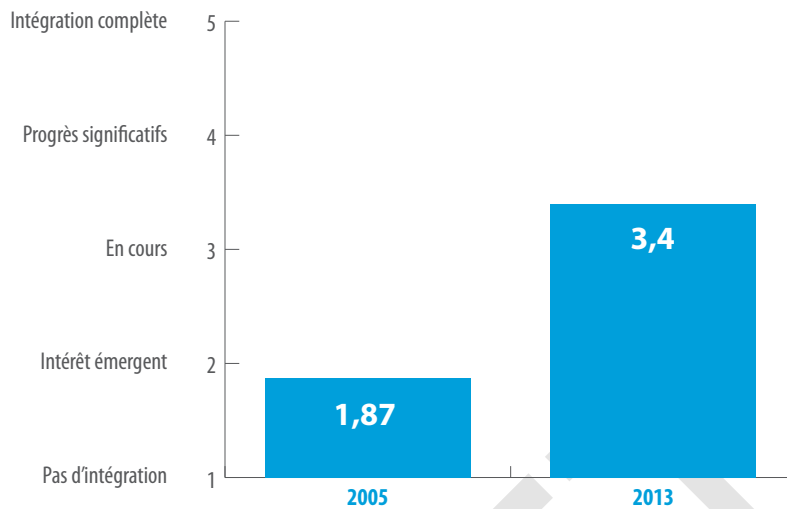
La formation des enseignants concerne leur préparation initiale (c'est-à-dire la formation initiale) et leur développement professionnel continu (c'est-à-dire la formation continue). Les EFE (Etablissements de formation des enseignants) préparent les enseignants des premiers et second degré du système éducatif formel grâce à des programmes mis en œuvre dans des écoles secondaires⁴, des instituts de formation des enseignants, des programmes d'enseignement de 1er et 2ème cycles des écoles et facultés d'enseignement et les diplômes de 3ème cycle (MA et Med) des universités de recherche. Dans certains pays, le gouvernement fixe les qualifications ou les normes applicables à la formation initiale et à la formation continue des enseignants et leur formation continue, alors que dans d'autres pays, ce sont les universités qui établissent les normes régissant la préparation des enseignants.

La réorientation de la formation des enseignants, destinée à lui permettre de tenir compte de l'EDD, couvrirait les contenus et les compétences, mais aussi la promotion et la compréhension des valeurs de durabilité ainsi que le développement de pratiques propres à permettre l'amélioration continue des enseignants.

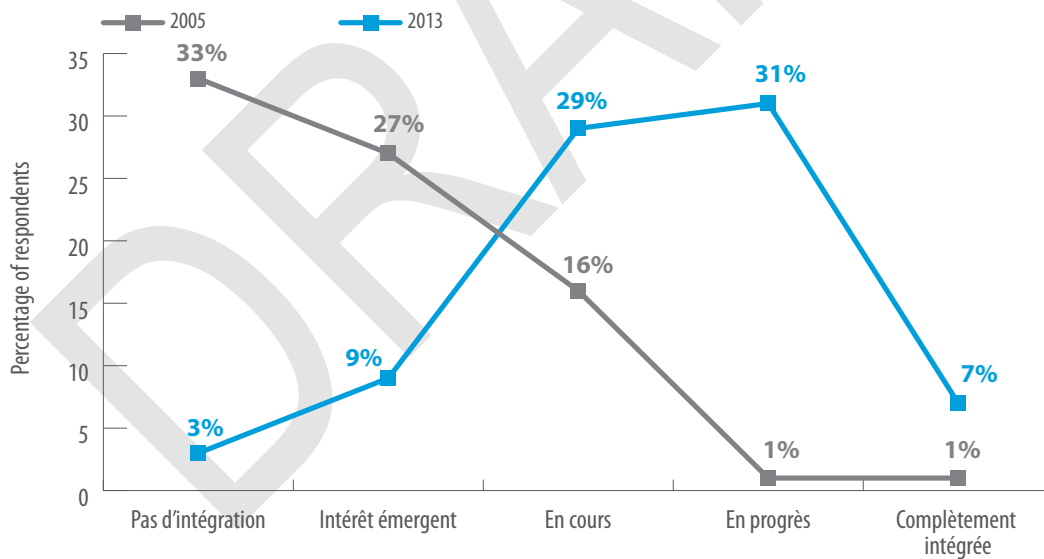
L'EDD dans la formation des enseignants s'est développée pendant la DEDD

A la fin de la DEDD, les États Membres indiquent que la part d'EDD dans la formation des enseignants est en hausse (note passée de 1,87 en 2005 à 3,40 en 2013). 67% des 70 États Membres ayant répondu au Questionnaire de l'UNESCO déclarent que des efforts sont en cours pour introduire l'EDD dans l'éducation des enseignants, dont la réalisation oscille entre « en progrès » et « totalement mise en œuvre ». Il s'agit là d'une augmentation notable depuis 2005, où un cinquième seulement (18%) avait atteint des stades comparables. 12% seulement considèrent que l'EDD n'est toujours pas intégrée ou ne constitue qu'un sujet d'intérêt émergent.

4 Dans certaines parties du monde en développement, de nombreux enseignants de primaire et de pré-primaire sont formés ou obtiennent leur certification dans les écoles secondaires supérieures.

Figure 4.2.1.5 : Note moyenne de l'éducation des enseignants en 2005 et 2013 dans les États Membres

Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Figure 4.2.1.6 : Situation de l'EDD dans l'éducation des enseignants en 2005 et 2013 dans les États membres

Source : questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Selon l'enquête menée par la CEENU auprès des États Membres, la majorité des États Membres de la CEENU ayant répondu ont fait entrer l'EDD dans la formation des enseignants : la CEENU a indiqué que depuis 2011, 74% de ses États Membres ont introduit l'EDD dans leur formation initiale, dont 93% l'ont fait dans la formation continue et 62% dans la formation des leaders et administrateurs (CEENU, 2012c). L'analyse du Questionnaire de l'UNESCO indique de même que l'Europe et l'Amérique du nord présentent les taux d'amélioration les plus importants : étant passées d'un niveau inférieur à la note « intérêt émergent » en 2005 au niveau de « progrès significatifs » à la fin de la DEDD. Les réponses de l'Asie et du Pacifique ont aussi été de niveau élevé, tout comme celles d'Amérique latine et des Caraïbes et celles des États arabes. L'Afrique a rendu compte d'une progression de moindre niveau, l'EDD dans l'éducation des enseignants n'obtenant aujourd'hui que la note « intérêt émergent ». Toutefois, des programmes

d'EDD innovants sont en train de faire leur apparition dans la formation des enseignants d'Afrique. Le Réseau d'EDD destiné à la formation des enseignants de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe s'est engagé, avec les établissements de formation des enseignants, sur la voie de la création de programmes d'enseignement de l'EDD dans 15 États Membres, qui ont débouché sur des résultats innovants et orientés vers le changement au niveau de l'apprentissage (Mukute et al., 2012).

La définition des compétences des enseignants élaborée grâce au travail du Groupe d'Experts de la CEENU sur les compétences dans l'éducation au service du développement durable (CEENU, 2012c) est un outil qui a vu le jour pendant la DEDD. Fondée sur le cadre de l'apprendre à connaître, l'apprendre à faire, l'apprendre à vivre ensemble et l'apprendre à être, elle commence à être utile pour réorienter les programmes d'enseignement de la formation des enseignants. D'autres, comme Wiek et al. (2011) travaillent d'ores et déjà à étendre et améliorer le cadre de la CEENU.

Pendant la DEDD, l'EDD s'est immiscée dans les programmes de la formation des enseignants durant plusieurs années. Les exemples les plus enthousiasmants sont ceux où des programmes entiers ont été réorientés vers l'EDD. Citons la Mongolie, où 95% du programme d'enseignement ont été révisés au sein de l'Université d'éducation d'Etat de Mongolie (Réponses au Questionnaire, Université d'éducation d'Etat de Mongolie, PP) ; la Jamaïque, où l'EDD a été intégrée aux programmes d'enseignement des « colleges » de formation des enseignants et de l'Ecole d'éducation de l'Université des Indes occidentales, PP) ; et le « College » Zimbabween pour enseignants de Mutare, où l'EDD a été introduite dans tous les cours dispensés par cet établissement (McKeown et Hopkins, 2013).

L'exemple du Vietnam offre un modèle de la façon dont l'intégration se réalise. A l'Université nationale d'éducation de Hanoï (UNIEH), le Centre de recherche et de promotion de l'EDD a été créé en 2006. Le processus consistant à intégrer l'EDD dans les programmes d'enseignement de la formation des enseignants s'est réalisé en deux phases : l'intégration de l'EDD (Phase 1) et la réalisation de l'EDD (Phase 2). L'ensemble du programme d'enseignement a été revu, d'abord à l'aide d'une matrice destinée à identifier la thématique de l'EDD pour une future intégration dans les programmes d'enseignement. A cette intégration ont succédé alors les actions de réalisation de l'EDD selon des modalités diverses, destinées à favoriser un apprentissage mixte (Kwo, 2011). Si ces exemples sont sources d'inspiration, ils ne sont pas encore devenus la norme.

L'approche courante appliquée pendant la DEDD a consisté à modifier les cours de formation des enseignants existants, ce qui fut fait, en général, par des professionnels de la formation des enseignants travaillant dans leur propre sphère d'influence. Au Lesotho, par exemple, « les personnels de la Faculté favorables à la pratique de l'EDD, intègrent celle-ci à leurs cours » (UCINS, Lesotho – Université nationale du Lesotho). Toutefois, si cette approche conduit à et appuie la mise en place d'expériences pilotes dans le domaine de l'EDD, pratiquées et mises en œuvre individuellement par des membres des facultés, elle risque de ne pas atteindre les enseignants en formation initiale qui ne choisissent pas ces cours dans l'EEM.

Une autre stratégie destinée à faire avancer l'EDD pendant la DEDD a consisté à créer de nouveaux cours centrés sur l'EDD : l'Institution de formation ouverte de Moscou, l'Université hachémite de Jordanie et l'Université normale de Beijing offrent toutes des cours individuels concernant l'EDD aux enseignants en formation initiale. Dans quelques rares cas, les EEM ont mis en place de nouveaux programmes de certification et introduit l'EDD aux niveaux supérieurs de la formation. En 2007, l'Université de formation du Pakistan a créé un diplôme de master en formation qui comporte des cours obligatoires concernant l'EDD. L'Ecole de formation de l'Université Webster aux États-Unis propose un certificat en formation à la durabilité mondiale (CEMD) dans le cadre d'un Master de lettres en formation et innovation. En 2009, l'Université d'Uppsala en Suède a entamé le programme baptisé Ecoles supérieures pour la formation et le développement durable (CEENU, 2012b).

Une exploration plus approfondie du succès, des impacts et des limites de chacune de ces approches, comme des défis rencontrés dans le cadre de la mise en œuvre d'une réorientation complète du programme d'enseignement, devrait être menée à bien par les IFE. En général, les experts des IFE déclarent que les efforts visant à réorienter la formation des enseignants dans le sens de l'EDD continuent à se mener au cas par cas, la transformation systémique à grande échelle des IFE étant encore à venir (McKeown, Hopkins, 2013). Dans les années qui suivront la DEDD, il faudra consacrer une attention accrue à la nécessité de mieux comprendre les leviers aptes à provoquer le changement dans les IFE, mais aussi les processus qui font progresser l'EDD dans les IFE, que sont par exemple les approches collaboratives au sein des IFE, des ministères de l'éducation et des régions scolaires locales.

Le Réseau international regroupant les membres des IFE associés à la Chaire de l'UNESCO sur la réorientation de la formation des enseignants pour qu'elle s'intéresse à la durabilité ont appris, à la fin de la DEDD, que réorienter les IFE pour qu'ils s'intéressent à la durabilité est un processus de longue haleine, impliquant de changer les attitudes, les pratiques et les choix. De tels changements **évoluent avec le temps et exigent de la patience**. Par ailleurs, ils confirment le caractère essentiel **du renforcement de l'expertise** des facultés – au moment où de nouveaux concepts et paradigmes pénètrent la communauté éducative et où les formateurs d'enseignants des EEM se voient contraints d'améliorer leur expertise pour suivre le rythme du changement ou avancer vers le changement. Enfin, **le soutien et l'engagement des principaux administrateurs** est d'une importance vitale – même si l'EDD démarre souvent en tant qu'effort parti de la base (de la sphère d'influence d'un ou de plusieurs formateurs d'enseignants, par exemple) – pour que l'EDD soit adoptée autrement qu'à petite échelle et individuellement, le soutien des plus importants administrateurs est indispensable.

Certification des enseignants et accréditation des programmes des EEM peuvent être d'importants leviers du changement

La fixation de normes professionnelles destinées aux enseignants et l'accréditation des établissements de formation des enseignants peuvent devenir de puissants outils de mise en œuvre du changement dans les programmes d'enseignement de la formation des enseignants. Le changement des normes d'accréditation sert à faire entrer l'EDD dans l'enseignement classique de tous les EEM ou programmes de préparation des enseignants dans un pays et influe davantage encore sur la façon d'aborder l'EDD en classe. A la fin de la DEDD, l'EDD commence à apparaître dans les normes de certification et d'accréditation. Dans l'une des sept normes d'accréditation d'un programme d'enseignement de la formation des enseignants, le Conseil national pakistanais d'accréditation destiné à la formation des enseignants exige désormais de se voir apporter la preuve que ce programme « est en rapport et interagit avec sa communauté afin que les deux se soutiennent mutuellement en vue de développer et de renforcer une société équitable » (**UCINS**, Pakistan – **NCATE**). Aux États-Unis, le Comité des normes applicables à la formation des enseignants de l'Etat de Washington (CNEE), qui supervise l'octroi des licences d'enseignement de la formation des enseignants, exige désormais que tous les enseignants débutants soient capables de préparer les étudiants en K-12 « à devenir des citoyens responsables d'une société écologiquement durable, mondialement interconnectée et diverse » (Centre d'information législative, 2011 ; Wheeler, 2013). En Ecosse, le Conseil général de la formation chargé des normes professionnelles de l'Ecosse a intégré, en 2013, une nouvelle condition imposant aux enseignants de faire figurer un apprentissage à la durabilité dans leur gestion de l'enseignement et de l'école. On s'attend désormais à ce que l'accent soit mis sur les pédagogies et pratiques de l'EDD dans les programmes d'enseignement de la formation des enseignants, qui permettront aux enseignants de démontrer leur apprentissage des principes centraux de la durabilité dans leur pratique professionnelle et leur engagement vis-à-vis de ces principes (Watson, Apprentissage de la durabilité en Ecosse, 2013).

Aucune voie systématique, permettant d'offrir à tous les enseignants en formation continue un programme de développement professionnel lié à l'EDD, n'est encore apparue

Les séminaires et ateliers de formation, ainsi que les programmes de développement professionnel destinés aux enseignants en formation continue, ont un rôle critique à jouer pour améliorer la capacité des enseignants à créer de nouveaux programmes et obtenir des acquis de l'apprentissage fondés sur l'EDD. Toutefois, à la fin de la DEDD, aucune voie systématique, permettant d'offrir à tous les enseignants en formation continue un programme de développement professionnel lié à l'EDD, n'est encore apparue.

Des éléments existent qui prouvent que les programmes de développement professionnel destinés aux enseignants en général peuvent être efficaces et devraient donc être utilisés pour faire progresser l'EDD dans la formation continue des enseignants. En 2013, par exemple, dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (EIEEA) de l'OCDE, neuf enseignants sur dix ont indiqué avoir bénéficié d'un programme de développement professionnel au cours de l'année écoulée, trois-quarts des réponses indiquant que ce programme

avait eu un impact positif sur leur enseignement (OCDE, 2014). Toutefois, de nombreux pays partagent l'expérience de l'Australie, selon laquelle le développement professionnel « demeure largement volontaire, ce qui transforme la tâche consistant à présenter l'EDD à tous les enseignants en formation continue en un défi important (Ferreira, Ryan et Tilbury, 2006, p. 12).

Les données recueillies grâce au Questionnaire SEM de l'UNESCO permettent de penser que les occasions offertes aux enseignants de bénéficier d'un programme de développement professionnel ne sont proposées que ponctuellement, sans que rien ne vienne prouver un changement global en la matière. Des exceptions existent, cependant. L'Albanie indique que 2.500 enseignants de primaire et 1.000 principaux d'écoles primaires ont été formés à l'éducation environnementale en Albanie (Réponses au Questionnaire, Albanie, EM), la République de Corée indiquant que 7.000 enseignants ont participé à une formation des enseignants à l'EDD (Réponses au Questionnaire, République de Corée, EM).

Ces occasions de développement professionnel concernant l'EDD ont été plus couramment proposées par les OSC/ONG, les organisations multilatérales et, de plus en plus, les IFE et Associations éducatives. La participation des ministres de l'éducation au soutien du développement professionnel des enseignants concernant l'EDD prend, le plus souvent, la forme d'un soutien à des programmes de formation de court terme. Toutefois, il existe des signes de coopération dans ce domaine entre les IFE, les OSC, les associations professionnelles d'enseignants et les ministères de l'éducation, qui a le potentiel de conduire à une formation et à un soutien plus systématiques des enseignants en formation continue concernant l'EDD.

Dans certains pays, le gouvernement assume le gros de la responsabilité liée au renforcement des capacités. En Asie orientale et Asie du sud-est, la Thaïlande et la République de Corée ont établi des mécanismes destinés à offrir des opportunités de formation continue aux enseignants visant au partage des bonnes pratiques d'EDD grâce à des ateliers, des programmes de formation et des conférences organisées par des agences gouvernementales (Didham et Ofei-Manu, 2012). Dans d'autres pays, le renforcement des capacités est entrepris en collaboration avec d'autres parties prenantes. Dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine, le ministère de l'éducation et des sciences a développé, en collaboration avec l'ONG OXO, le programme d'intégration de l'éducation environnementale dans le Système éducatif de Macédoine, qui a permis de former des enseignants issus de l'ensemble des 51 écoles maternelles, 358 écoles primaires et 100 écoles secondaires du pays (Réponses au Questionnaire, ancienne République yougoslave de Macédoine, EM).

En Grèce, le Ministère de l'éducation a créé, dans tout le pays, 46 Centres pour la formation environnementale et la durabilité dépendant des Directoires régionaux de l'éducation. Les projets mis en œuvre par ces Centres concernent l'EDD dans les écoles dépendant d'eux. Pendant l'année scolaire 2011, 184 séminaires ont été organisés, qui ont concerné 8.745 formateurs de l'enseignement primaire et secondaire (CEENU, 2013a).

L'UNESCO a aussi proposé des formations, des outils et des ressources destinées à préparer les enseignants au développement durable. Le cours de formation au changement climatique (ECC) pour un développement durable mis en place par l'UNESCO (2012b) et destiné aux enseignants du secondaire, a montré l'importance des ateliers de renforcement des capacités pour permettre aux enseignants d'appréhender la meilleure façon de dispenser leur enseignement. L'ECC, le DRRE et d'autres questions telles que la biodiversité ou la production et la consommation durables exigent des contenus nouveaux et de nouvelles méthodologies, du type imagination de nouveaux futurs, prévision des possibilités, traitement des complexités et incertitudes, apprentissage interdisciplinaire au sein de et avec la communauté locale (c'est-à-dire une pédagogie orientée vers la communauté) et des projets d'écologisation.

Les matériels d'aide à l'enseignement liés à l'EDD qui sont à la disposition des enseignants en formation initiale ou continue se sont multipliés pendant la DEDD, créant tout à la fois des opportunités et des défis. Une tension existe en ce moment entre accès et qualité. D'une part, les plans de leçons et guides d'activités aisément accessibles car disponibles en ligne et hors ligne pour bon nombre d'enseignants dans le monde, ont rendu plus facile l'introduction dans les programmes des sujets concernant la durabilité que propose l'EDD. D'autre part, les enseignants et formateurs d'enseignants doivent désormais consacrer plus de temps et d'énergie à renforcer leurs compétences pour être capables de juger de la qualité de ces équipements d'EDD aisément accessibles. Cette tension n'est pas unique à l'EDD, mais existe dans toutes les matières et tous les domaines de l'éducation.

Certaines OSC/ONG ont commencé à se pencher sur la question de la qualité des ressources. Dans le cadre du programme L'Apprentissage pour un avenir durable, par exemple, qui possède, au Canada, un site Internet baptisé Des ressources pour une nouvelle réflexion (R4R)⁵, des ressources destinées à une salle de classe exemplaire sont examinées par des enseignants pour des enseignants. Groen Gelinkt illustre un autre exemple de plateforme d'information améliorant l'accès à et la diffusion de fournitures scolaires liées à la nature, à l'environnement et à la durabilité. Les éducateurs peuvent y trouver de tout, depuis des cours jusqu'à des activités, en passant par des lieux. La structure de Groen Gelinkt permet aux enseignants de combiner les concepts issus des manuels à des concepts locaux (Réponses au Questionnaire, membre du MEEG, PP). En outre, Groen Gelinkt permet aux organismes représentant la société civile de poster leurs propres manifestations et matériels sur cette plateforme d'information. Pour contribuer à garantir la qualité des informations postées sur cette plateforme, les formateurs peuvent noter les matériels et les activités grâce à un simple système d'étoiles (de 1 à 5 étoiles). Plus récemment, au Vietnam, des matériels de formation électronique à l'enseignement de l'EDD par les formateurs ont été mis à la disposition de 244.478 enseignants (en formation continue) et 430.100 enseignants (en formation initiale). Ces matériels d'apprentissage ont été mis au point en collaboration par l'UNESCO et le Ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam.

Toutefois, des efforts de ce type ne peuvent pas soutenir le rythme de la rapide expansion des matériels d'EDD, et bon nombre de matériels ne sont pas examinés. Ceci indique que l'EDD a mûri au point **qu'il est devenu nécessaire de mettre au point des directives destinées à la création et à l'évaluation des matériels d'EDD.**

Même si le nombre d'enseignants suivant une formation continue à l'EDD a grandi et qu'un système plus large de soutien structuré est en train de voir le jour dans certains pays, nombre d'opportunités de développement professionnel sont encore considérées comme des expériences sans lendemain et appuyer les enseignants en introduisant l'EDD dans les programmes classiques de développement professionnel existants et destinés aux enseignants, plutôt que de les ajouter à l'existant, est essentiel pour une adhésion plus systémique. Ce n'est pas tâche facile, nombre de pays continuant à souligner le caractère limité des financements et des ressources, décrit comme le plus grand obstacle au renforcement des capacités et à la formation continue des enseignants au service de l'EDD (UNESCO, 2011c ; 2013j).

Les réseaux contribuent au renforcement de la promotion et de la recherche grâce aux IFE

L'une des leçons tirées durant la DEDD est que l'EDD est complexe et que des partenariats et des réseaux sont nécessaires à sa promotion et à sa progression. La recherche d'actions menée en collaboration, au début de la DEDD, par le Réseau international des IFE a joué un rôle critique pour élaborer les *Directives et recommandations destinées à réorienter la formation des enseignants pour quelle s'intéresse à la durabilité* (UNESCO, 2005b).

Des exemples existent de réseaux internationaux d'EDD recouvrant efficacement les IFE ; tels le Consortium du cercle de la mer Baltique, le réseau Medies concernant le pourtour de la Méditerranée et le Réseau de développement de la formation de la communauté enseignante d'Afrique australe. Des réseaux nationaux d'IFE ont aussi été constitués, tels le Réseau Formation des enseignants pour l'équité et la durabilité du Royaume-Uni, et le Réseau Ubuntu d'Irlande, à l'intention des praticiens et des chercheurs qui leur permet d'échanger des activités, de discuter, de poser des questions et de créer des solutions.

5 <http://resources4rethinking.ca/>

L'éducation pour un développement durable fait la différence en ce qui concerne les connaissances, les attitudes et les choix.

La réorientation de l'éducation en tant que vecteur des connaissances, des valeurs et des actions visant à construire un monde durable est au cœur de l'EDD. Un nombre croissant de programmes relie l'apprentissage de la durabilité aux programmes et actions pratiques qui relèvent de l'expérience, dans le but de dégager des attitudes et des valeurs orientées vers la nécessité de protéger l'environnement et de nous protéger les uns les autres. Cependant, l'évaluation destinée à déterminer si le changement des compétences, des attitudes et des choix est bien le résultat de l'intégration des concepts et des valeurs du développement durable au processus d'apprentissage, est un défi capital. Les évaluations auxquelles il a été procédé dans l'enseignement secondaire pendant la DEDD ont permis de mettre en lumière le caractère variable de l'exposition des élèves aux diverses dimensions du développement durable et de leur engagement vis-à-vis d'elles.

Exposition au développement durable : L'évaluation internationale des réalisations en matière d'apprentissage commence à intégrer les différents aspects de l'EDD. L'évaluation PISA 2006 était centrée sur les connaissances scientifiques et a permis, entre autre, de compiler des informations sur l'introduction des sujets liés aux sciences de l'environnement dans les programmes d'enseignement (OCDE, 2009). PISA a conclu au fait que 98% des élèves des pays de l'OCDE fréquentaient des écoles dans lesquelles sont enseignés des sujets liés à l'environnement (à savoir la pollution, les dégradations de l'environnement, les rapports entre organismes, la biodiversité et la préservation des ressources). Si l'emplacement dans les programmes d'enseignement des sujets liés aux sciences de l'environnement peut varier d'un système à un autre, la plupart des élèves du secondaire (premier cycle) des pays de l'OCDE ont été exposés et sont donc appelés à maîtriser tout une série d'importants sujets en rapport avec l'environnement. Parmi les élèves des pays non membres de l'OCDE, les opportunités d'acquérir des connaissances en rapport avec l'environnement sont beaucoup plus variables encore.

L'apprentissage a-t-il influé sur les actions ? Déterminer si les connaissances et les acquisitions dues aux apprentissages conduisent à des choix et à des actions liées à la durabilité représente un défi encore plus considérable. Quelques initiatives prometteuses existent dans ce domaine : l'Étude internationale sur le civisme et la citoyenneté (EICC), par exemple, menée dans 38 pays en 2008 et 2009 grâce au soutien financier de l'Association internationale pour l'évaluation de l'éducation (AIEE) a conclu à l'existence d'une corrélation positive entre l'éducation à la citoyenneté et l'engagement des élèves dans une citoyenneté active (Schulz et al., 2010). Une initiative sud-africaine a relié les programmes scolaires à des actions pratiques telles que l'adoption de systèmes de recyclage et de collecte de l'eau dans les écoles, le recours à des sources d'énergie alternative, le nettoyage des espaces publics et la création de jardins domestiques. Les écoles ayant participé à cette étude ont indiqué une conscience accrue de l'environnement et une meilleure pratique de la durabilité à l'école et à la maison (UNESCO, 2014a, p. 36).

Une initiative canadienne menée dans la province du Manitoba cherche à déterminer s'il est possible de mettre au point et d'appliquer des mesures normalisées d'évaluation du changement des connaissances, des attitudes et des choix, qui pourrait être corrélée avec les investissements dans l'EDD. Une première cohorte d'élèves de dixième année a rempli cet instrument d'enquête en 2010, à un moment où ils n'avaient bénéficié que d'une ou de deux années d'exposition aux programmes révisés de la province et aux initiatives de renforcement des capacités au service de l'EDD dans les différentes divisions des écoles. La deuxième cohorte, soumise à l'enquête en 2014, a été exposée à l'EDD pendant la plus grande partie de ses années d'éducation formelle. Les résultats obtenus dans cette deuxième cohorte, soumise à une exposition plus longue à l'EDD, sont meilleurs que ceux qu'avait obtenu

le groupe d'élèves de 2010 pour toutes les mesures concernant les connaissances, les attitudes et les choix. Par ailleurs, une corrélation commence à se dégager entre niveaux de connaissances en matière de durabilité et choix favorables à la durabilité : dans au moins 25% des réponses, les connaissances sont assez clairement reliées aux choix positifs. (Michalos et al., 2014).

Si davantage de travail est nécessaire, les efforts de recherche du type EICC, ainsi que les initiatives menées en Afrique du sud et dans le Manitoba sont d'importants signaux montrant **que l'intégration de connaissances en rapport avec l'EDD dans l'enseignement primaire et secondaire va effectivement contribuer au développement de jeunes citoyens qui pratiqueront la durabilité.**

Implications pour l'avenir

La dernière décennie a été le témoin de signes importants et enthousiasmants montrant la progression de l'EDD et son introduction dans l'enseignement primaire et secondaire classiques, dans toutes les régions. Ces progrès sont remarquables à bien des niveaux et dans bien des contextes : dans l'introduction de l'EDD à l'intérieur des directives officielles concernant les programmes ; dans le développement de matériels éducatifs destinés à l'EDD ; dans les initiatives et les pratiques des écoles locales ; et dans l'évaluation des connaissances, des attitudes et de l'engagement des élèves vis-à-vis de l'EDD.

Encadré 4.2.2.1 : Actions suggérées

- **Ménager une place plus importante à l'EDD dans l'enseignement primaire et secondaire** demandera davantage de recherche, d'évaluation et de partage d'expérience sur la façon dont les programmes ont été abordés ; des pédagogies efficaces, une mise en relation de l'EDD avec la qualité de l'éducation ou les approches toute-l'école, en déterminant, en particulier ce qui a fonctionné et ce qui ne l'a pas fait.
- **Un soutien plus important est nécessaire pour les enseignants dans les salles de classe.** Au niveau pratique, des directives applicables à la création et à l'évaluation de matériels d'aide à l'EDD sont nécessaires pour aider les enseignants à maintenir le rythme par rapport à l'expansion rapide des matériels destinés à l'EDD. Des mécanismes de soutien au partage des connaissances au profit du développement personnel des enseignants sur le plan local, des animateurs en EDD et des formateurs en formation continue, seront également nécessaires.
- **Un travail considérablement plus important sera nécessaire avec les IFE.** Il sera nécessaire de passer des approches ponctuelles à l'institutionnalisation de l'EDD au niveau politique, de travailler sur les cours et sur les programmes d'enseignement pour garantir une durabilité à long terme. La Base de connaissances des IFE ayant permis d'institutionnaliser l'EDD au niveau politique et dans les pratiques sera essentielle pour appuyer les efforts des autres IFE lorsque les États Membres passeront d'une mise en œuvre locale de l'EDD dans la formation des enseignants à sa mise en œuvre à grande échelle, après la DEDD.
- **L'insertion de l'EDD dans les compétences, les normes professionnelles, la certification et l'accréditation des enseignants et des établissements de formation des enseignants** pourrait devenir un puissant vecteur du changement, après la DEDD, et devrait être explorée plus avant par les gouvernements, les IFE et les associations d'enseignants.
- **L'évaluation des résultats de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes exige une attention plus soutenue.** Davantage de travail est nécessaire pour déterminer la façon dont l'EDD transforme les perspectives, les attitudes ; les connaissances et les choix et pour préparer une nouvelle génération de citoyens appelés à vivre et à travailler de façon durable.

DRAFT

Enseignement et formation techniques et professionnels

Valoriser le potentiel de la main-d'oeuvre en vue du développement durable

Points clés

On observe un mouvement de convergence entre les politiques et la planification du développement durable au niveau international et les politiques et la planification de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) (économie verte-compétences vertes).

Le déficit de connaissances et de compétences sur le développement durable peut être comblé non seulement par l'EFTP dans le cadre scolaire mais aussi par l'apprentissage par le travail et autres types d'apprentissage non formel et informel.

Pour que les systèmes d'EFTP soient réorientés, il est indispensable que tous les intervenants – gouvernements, entreprises et éducateurs d'EFTP – travaillent ensemble.

Models and tools for
Il existe désormais des modèles et des outils permettant de réorienter l'EFTP à l'appui du développement durable qui reconnaissent l'importance à la fois du développement des compétences et de l'évolution des mentalités afin d'influencer le changement sur les lieux de travail et dans la communauté.

Défis

Beaucoup reste à faire pour accélérer l'intégration de l'EDD à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels à la fois dans les contextes formels et informels.

On comprend beaucoup moins bien la façon dont l'EFTP peut faciliter la transition vers la durabilité dans les contextes non formels.

Au niveau national, la coordination entre les politiques de l'environnement et du développement durable et celles de l'EFTP reste limitée.

Le déficit de compétences fait obstacle à une transition endouceur vers la croissance verte. Il convient de faire évoluer les profils et les compétences professionnels pour les adapter aux métiers actuels en reconversion verte ainsi qu'aux nouvelles industries vertes.

EFTP : Actions EDD dans le monde



Le **Kenya** a engagé la réforme du programme des **écoles professionnelles** afin de dispenser une formation qui renforce les compétences nécessaires à un mode de vie durable.

(Dubois et al., 2010)



Le Ministère de l'éducation en **Chine** a travaillé avec l'UNEVOC afin de redéfinir son programme d'EFTP de façon à y intégrer le développement durable et a commencé à **former les enseignants d'EFTP** ; de nombreux établissements d'EFTP définissent désormais eux-mêmes les cours qu'ils dispensent sur le développement durable.

(UNESCO-UNEVOC, 2009a; 2009b)



L'institut **allemand de formation professionnelle de l'industrie du bâtiment** a rendu obligatoire la formation au développement durable pour tous les apprentis, les formateurs, les experts et les entreprises qui lui sont affiliées. company.

(Pavlova, 2007)



L'innovation curriculaire à **Maurice** montre la forte implication des intérêts du secteur public et privé dans la conception du **programme d'enseignement EFTP**

(Dubois et Balgobin, 2010)



La **Finlande** a intégré le développement durable à l'ensemble des **52 qualifications professionnelles du second cycle de l'enseignement secondaire**.

(UNECE, 2013b)



En **Australie**, un **Accord Compétences vertes (Green Skills)** a été mis en place en 2009 par l'État et les gouvernements territoriaux d'Australie ainsi que des représentants des employés et des employeurs. Nombre de d'organisations communautaires sont actuellement impliquées dans le soutien au secteur EFTP en faveur de compétences vertes

(Gouvernement d'Australie, 2013)



Le **réseau Duurzaam MBO** soutient les **enseignants et les établissements d'EFTP** aux **Pays-Bas** afin qu'ils intègrent l'EDD comme approche à l'échelle de l'école tout entière.

(Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, Duurzaam MBO, KS.)



La réorientation de l'EFTP au **Pérou** progresse à travers un réseau de **19 institutions œuvrant en lien avec le DPE**.

(Q SEM Perou, EM).

Le Centre international d'éducation et de formation technique et professionnelle (UNEVOC) de **UNESCO-UNEVOC** a proposé des approches d'apprentissage et de partage sur l'EFTP et les compétences favorables au développement durable à plus de **2 000 parties prenantes** de ministères EFTP, d'établissements (notamment les écoles, les collèges, les universités techniques et les polytechniques), le secteur privé et les partenaires du développement à travers le monde.

4.3. Education et formation techniques et professionnelles

La transition vers une économie verte et des sociétés durables... demande non seulement de nouvelles réglementations, de nouveaux investissements et de nouveaux cadres institutionnels, mais aussi de l'EFTP, afin de commencer à réagir plus systématiquement au changement des opportunités d'emploi et des besoins en compétences résultant de l'élaboration d'un agenda vert.

– Groupe de travail inter-agences (2012, p. 5)

L'éducation et la formation techniques et professionnelles (EFTP) renvoient à l'éventail d'expériences liées à l'apprentissage formel et non formel qui est pertinent dans le monde du travail (UNESCO-UNEVOC, 2013). L'EFTP ne recouvre pas que l'EFTP formelle de l'école secondaire, mais englobe aussi la formation des aptitudes à un niveau plus élevé, le développement des compétences réalisé par des contrats d'apprentissage ou sur le lieu de travail, la prise en compte des besoins des petites et moyennes entreprises et des capacités communautaires. L'EFTP au service du développement durable fournit non seulement les compétences scientifiques et techniques nécessaires à l'application de solutions durables, mais apporte aussi le pouvoir de comprendre et l'état d'esprit nécessaires pour proposer et mettre en œuvre des changements et améliorations continus dans le commerce, l'industrie et les pratiques communautaires (Majumdar, 2011).

Pendant des années, l'EFTP a été considérée comme un processus central, pour appréhender les défis économiques, sociaux et écologiques de notre époque, et correspond à l'affirmation présente dans l'Agenda 21, au chapitre 36, selon laquelle la formation « devrait être centrée sur un métier particulier et avoir pour but de combler les lacunes en matière de savoirs et de compétences, aidant ainsi les individus à trouver un emploi et à participer au travail en faveur de l'environnement et du développement » (ONU, 1992 : paragraphe 36). **Le fait que la compréhension de l'EFTP au service du développement durable se soit élargie, passant d'une mise en avant des compétences et de l'employabilité à une transformation des cultures commerciales et communautaires dans le sens de la durabilité, est l'un des résultats de la DEDD, qui aide les apprenants de l'EFTP à devenir eux-mêmes acteurs du changement.** Comme le déclarent Fien, Maclean et Park (2008) : « Plus les bénéficiaires de la formation seront exposés aux concepts, aux pratiques et aux exemples de durabilité, plus un changement de la culture du monde du travail sera vraisemblable à l'avenir » (p. 56). En effet, les investissements réalisés dans l'EDD au profit de l'EFTP étendent leurs bienfaits à toute la société, ne profitant pas qu'aux apprenants.

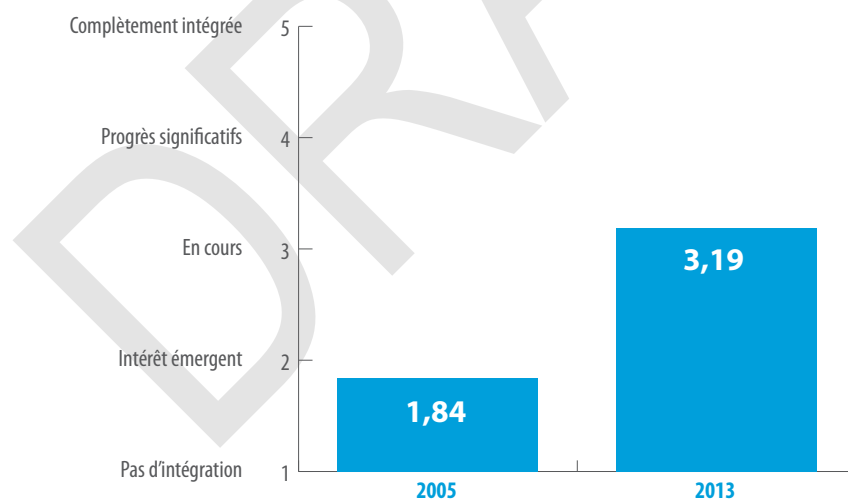
Le rôle de l'EFTP dans la réalisation du développement durable a été renforcé par deux déclarations de Bonn. Si la première, intitulée *Apprentissage au service du travail, de la citoyenneté et de la durabilité*, mettait en avant l'EFTP en tant que clé principale d'une meilleure qualité de l'éducation à la vie, la seconde a confirmé le rôle de l'EFTP dans la réalisation des objectifs assignés à la durabilité :

Développer et étendre les partenariats afin d'intégrer l'EDD dans la formation, l'enseignement professionnel et l'apprentissage sur le lieu de travail en impliquant la société civile, les secteurs public et privé, les ONG et les partenaires du développement. L'EDD devrait devenir partie intégrante du monde des affaires, de l'industrie, des syndicats, des organisations à but non lucratif et des organisations bénévoles, ainsi que des services publics. Réorienter les programmes de l'EFTP afin d'y introduire l'EDD.

– UNESCO (2009b, chapitre 15(i))

Pendant la DEDD, des actions ont été menées pour faire progresser l'EDD au sein de l'EFTP internationalement, principalement par le truchement du Centre international de l'UNESCO-UNEVOC de Bonn, dans lesquelles l'accent a été mis fortement sur le nécessité d'explorer toute les philosophies liées au développement, à la durabilité, à l'éducation et au travail sous-tendant l'EFTP au service du DD, qui ont conduit à trois contributions très importantes sur le plan de la recherche, intitulées Travail, apprentissage et développement durable (Fien, MacLean et Park, 2008), *Repenser le travail et l'apprentissage : Formation pour adultes et formations professionnelle au service d'une société durable* (Wills, McKenzie et Harris, 2009), auxquelles s'ajoute les six volumes très utiles du *Manuel international pour l'éducation et un monde du travail en mutation* (Maclean et Wilson, 2009). L'agenda de l'UNESCO destiné à l'écologisation de l'EFTP a été élaboré dans l'esprit de la DEDD et les efforts de promotion d'une EFTP au service du DD se sont développés pour devenir une contribution majeure de celle-ci.

Figure 4.3.1.1 : Note moyenne de l'EFTP en 2005 et 2013 dans les États Membres



Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

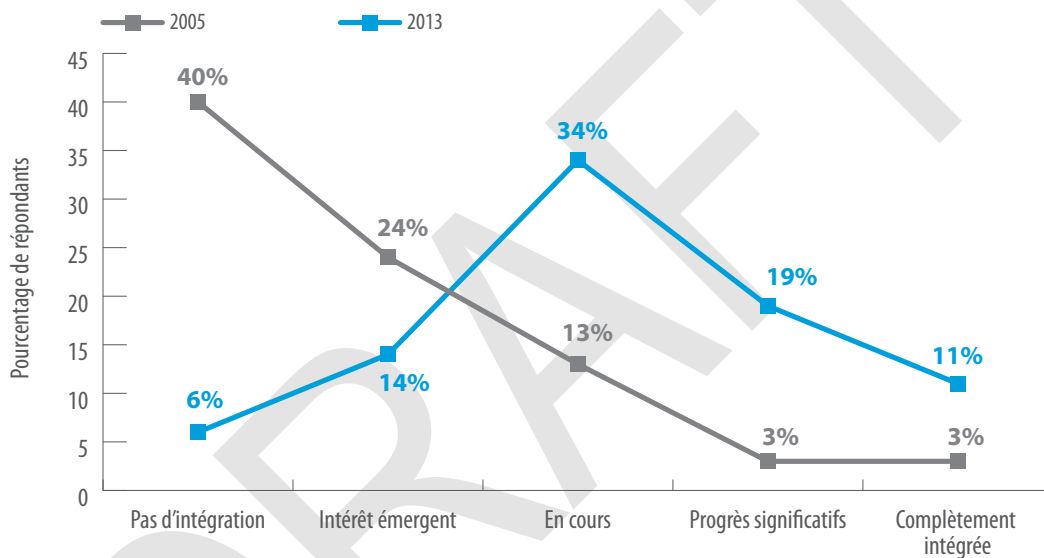
Vue d'ensemble des progrès

Les réponses au Questionnaire que l'UNESCO a adressé aux États membres et autres parties prenantes a permis de faire émerger quelques éléments prouvant que les pays travaillent effectivement à la réorientation des approches de l'EFTP afin de soutenir le développement durable et les objectifs de l'économie verte, comme indiqué dans les chapitres relatifs à la politique mondiale et à la politique nationale. **Les États Membres qui ont répondu au Questionnaire de l'UNESCO laissent entendre que la politique de EFTP et la planification à son sujet, qui sont simplement**

en cours, représentent l'un des domaines où la progression a été la plus lente pendant la DEDD (note passée de 1,84 en 2005 à 3,19 en 2013). Un cinquième (20%) des États Membres indique qu'au terme de la DEDD, l'EDD n'a simplement pas été intégrée politiquement ou en pratique, voire qu'elle représente un intérêt émergent. Comme l'indique la Lituanie, il n'y « a eu aucune insistance systématique ; nous venons d'introduire un... module spécialisé en « compétences vertes » - concernant la durabilité de la vie » (Réponses au Questionnaire, Lituanie, EM).

Un mouvement lent mais progressif en direction d'une mise en œuvre est constaté au niveau régional. Si les États arabes font état de progrès significatifs de la mise en œuvre de l'EFTP au service du DD (le Koweït, Oman et le Qatar indiquent tous une « intégration complète » de l'EDD dans l'EFTP) et qu'en Amérique latine/Caraiïbes et Europe/Amérique du nord, la progression est « en cours » l'EFTP au service du DD ne demeure qu'un « intérêt émergent » pour l'ensemble de l'Afrique, de l'Asie et du Pacifique.

Figure 4.3.1.2 : Situation de l'EDD dans l'EFTP en 2005 et 2013 dans les États Membres



Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Cependant, des signes de progrès très prometteurs se dégagent dans certains pays des régions Afrique et Asie-Pacifique. En Afrique, le Cap vert affirme que la thématique de l'EDD est en train d'entrer dans l'EFTP (Réponses au Questionnaire, Cap Vert, EM). La Namibie déclare qu'« il y a dix ans, ce qu'on savait de l'entrée de l'EDD dans l'EFTP était pratiquement égal à zéro, alors qu'aujourd'hui, diverses activités existent » (Réponses au Questionnaire, Namibie, EM). Il y a plusieurs années, le Kenya a entrepris de réformer son programme d'enseignement dans les écoles professionnelles polytechniques afin de développer une formation qui soutienne plus efficacement les compétences aptes à conduire à une existence durable (Dubois et al., 2010). Le Ministère kenyan de l'éducation a mis en place de nouveaux programmes et lancé de nouvelles initiatives, en particulier la création de projets de démonstration, concernant en particulier des pépinières, des systèmes de gestion des déchets solides et l'installation de générateurs d'énergie solaires par biomasse, ainsi que des apprentissages du travail pratique, au cours desquels des élèves et étudiants enseignent la santé, les formes de nettoyages et d'enlèvement des déchets à leurs pairs, au sein de leur communauté (Dubois et al., 2010).

Dans la région Asie-pacifique, en particulier en Thaïlande et au Vietnam, l'UNESCO a encouragé la discussion, dès un stade précoce de la DEDD, de la façon dont les systèmes nationaux d'EFTP pouvaient faire avancer le développement durable en agissant sur les compétences de la main d'œuvre. Aujourd'hui, à la fin de la DEDD, la Thaïlande indique une intégration complète de l'EDD dans l'EFTP. De même, la Chine indique que la collaboration entre l'UNESCO-UNEVOC et le Ministère chinois de l'éducation s'est soldée par des résultats importants : en 2005, rares étaient les

écoles techniques et professionnelles du pays ayant organisé des activités liées à l'EDD. Mais entre 2007 et 2009, le Ministère de l'éducation a travaillé avec l'UNEVOC afin d'examiner et de réviser le programme d'EFTP pour y inclure l'EDD (UNESCO-UNEVOC, 2009c).

Aujourd'hui, la Chine indique qu'après avoir bénéficié de séances de formation des enseignants, de nombreuses écoles ont commencé à créer leurs propres cours (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Chine, EM). En Australie, l'Accord sur les compétences vertes a été conclu en 2009 entre l'Etat australien et les gouvernements des territoires, des représentants des employeurs et des salariés, et de nombreuses organisations communautaires participent au soutien du secteur de l'EFTP pour des compétences plus vertes (gouvernement australien, 2013). En République de Corée, les politiques d'emploi, du type « emplois sociaux » ou « emplois verts » ont donné un nouvel élan à l'éducation/formation technique et professionnelle dans les domaines concernés par le sujet. Une éducation/formation de ce genre a de grandes chances de contribuer à la multiplication des perspectives d'emploi et à l'amélioration des compétences utiles à la vie courante (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, République de Corée, EM).

Toutefois, tous les pays n'ont pas répondu aussitôt à l'appel d'intégration de l'EDD dans l'EFTP. Le Pakistan indique que « le progrès est limité par divers facteurs. Il importe de se concentrer davantage sur l'EFTP en lui allouant davantage de ressources » (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Pakistan, EM).

L'Amérique latine et les Caraïbes, ainsi que l'Europe et l'Amérique du nord sont un peu plus avancées. En fait, le Panama et le Costa Rica évoquent une intégration complète de l'EDD dans l'EFTP pour la région Amérique latine/Caraïbes. L'EDD au service du DD a avancé en Uruguay grâce à la création d'une formation spécialisée en écotourisme, associée à des taux de fréquentation positifs dans tout le pays (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Uruguay, EM). De même, le Chili et Cuba évoquent une évolution de l'EFTP au service du DD, la Barbade décrivant en quoi l'EFTP encourage l'innovation chez les élèves et étudiants, en vue de construire une existence durable (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, La Barbade, EM). L'EFTP au service du DD progresse au Pérou grâce à un réseau regroupant 19 établissements dont le travail est en rapport avec l'EDD (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Pérou, EM).

L'Europe et l'Amérique du nord ont reconnu l'importance d'une réorientation de l'EFTP bien avant le début de la DEDD, même si les réponses au Questionnaire de l'UNESCO laissent à penser que l'intérêt n'a émergé qu'en 2005, et les efforts sont toujours seulement « en cours » 10 ans plus tard. Seuls la Bulgarie et les Pays-Bas signalent une intégration complète, l'Autriche parlant de la façon dont les engagements précoces ont fait avancer l'entrée de l'EDD dans l'EFTP :

Depuis 1992, toute une série de formations concernant l'environnement, la santé et les aspects sociaux a été proposée par le système autrichien d'éducation et de formation professionnelle et les programmes d'enseignement correspondants ont été élaborés. L'éducation écologique, la promotion sanitaire, l'éducation civique et l'égalité des sexes figurent dans tous les programmes en tant que principes récurrents ainsi que contenu thématique, le cas échéant. Des évolutions peuvent être constatées : 104 (sur 690) écoles professionnelles ont adhéré au réseau des ECO-schools, 34 ayant obtenu la médaille nationale de la performance environnementale destinée aux écoles.

– (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Autriche, EM).

Certaines réponses plus détaillées quant à la façon dont progresse l'EDD viennent d'Europe et d'Amérique du nord. Au Canada, dans les provinces de Colombie britannique, du Manitoba, d'Alberta et ailleurs, de nouvelles initiatives sont en cours dans les établissements d'EFTP, les « colleges » techniques et autres établissements du post secondaire qui soutiennent l'EDD. Le Manitoba possède un nouveau programme de EFTP en huit cours centré sur les technologies des énergies renouvelables dans l'enseignement secondaire ; des établissements du post secondaire de Colombie britannique ont mis au point, dans le cadre de l'EFTP, des programmes de formation aux technologies des énergies renouvelables et aux opérations plus conviviales ; dans l'Alberta, la durabilité est introduite dans les cours classiques

par le biais du programme d'Études sur les carrières et les technologies concernant les ressources naturelles appliqué dans les écoles de deuxième cycle secondaire, mais n'est pas encore entré dans les autres groupes de matières concernant les métiers, la fabrication ou le transport (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Canada, EM). En Pologne, les principes de l'EDD ont été « introduits dans le contenu du programme d'enseignement de la formation professionnelle » (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Pologne, EM). En Grèce, « une série d'institutions liées à l'éducation et proposant des cours de formation professionnelle, tels la Confédération générale des travailleurs grecs et la Fédération des industries grecques, a intégré l'EDD à ses programmes d'enseignement destinés à la formation. La même chose est vraie, dans une certaine mesure, pour le Ministère du travail et le Ministère du développement (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Grèce, EM). En France en 2013, le gouvernement a créé une feuille de route dans laquelle il s'engageait à mettre en œuvre une série de mesures proactives centrées sur l'EFTP au service du DD, et en particulier la loi votée par le Parlement en 2014 qui devait porter sur la formation professionnelle, l'emploi et la démocratie sociale. En outre, la thématique du développement durable a déjà été incorporée dans les textes de base relatifs à la formation technologique et professionnelle de base dans le secondaire (CEENU, 2014c).

Mais la Suisse, la Géorgie, l'Allemagne et d'autres pays indiquent que les progrès se limitent souvent à des établissements déterminés, où des efforts sont faits. Même au Canada, comme le signale une partie prenante, « tous (les élèves et étudiants suivant un programme technique) ne bénéficient pas d'une formation à la durabilité. Les formations en apprentissage en particulier, ou les programmes de très courte durée, ne font aucune place spécifique à l'EDD (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, « Collège » de Lambton, PP).

Si les progrès accomplis par les États Membres dans l'introduction de l'EDD au sein de l'EFTP semblent relativement modestes, à la fin de la DEDD, le secteur de l'EFTP est peut-être à la veille d'un changement complet.

Au nombre des leviers qui font avancer l'EDD au sein de l'EFTP, on trouve :

- Les changements de l'environnement physique, où des technologies et remèdes plus nombreux sont nécessaires pour remédier à des environnements dégradés ou s'adapter aux changements d'environnement provoqués par des catastrophes climatiques ;
- le changement des directives et réglementations gouvernementales, qui exige des capacités plus nombreuses pour parvenir à gérer les déchets, l'eau ou l'énergie, ainsi que les systèmes de construction et de transport ; et
- l'évolution de la demande des consommateurs vers des produits et services plus verts (OIT-IILS, 2011).

Pour répondre à l'action de ces leviers, les planificateurs du développement durable au niveau international travaillent avec des intérêts internationaux liés à l'EFTP pour définir la programmation nécessaire, dans l'éducation, pour préparer la main d'œuvre en la dotant des aptitudes et compétences nécessaires. Comme le soutient l'OIT- IILS, (2011), le développement durable et l'économie verte exigeront que 'le système de formation professionnelle soit capable d'équiper les futurs travailleurs des petites et moyennes entreprises d'une gamme de compétences suffisamment étendue pour profiter pleinement des nouvelles technologies » (p. 5).

L'un des résultats de toute l'attention apparue au plan international a été le début de reconnaissance, par les établissements de l'EFTP, de la nécessité de changer, afin de mieux soutenir le développement de l'économie verte. La demande du secteur privé en travailleurs qualifiés aptes à rendre plus vertes les industries traditionnelles et à se mettre au service du nouveau business vert, a aussi pesé sur la réorientation de l'EFTP. **Avec le recentrage croissant, sur toute la planète, des plus importants leviers de ces changements et le recentrage des intérêts internationaux, de la sensibilisation nationale et de la demande du secteur privé, l'EFTP est en bonne position pour effectuer une mutation complète.**

Les principaux aspects-clés de l'EFTP au service du DD ont commencé à émerger des discussions internationales, des efforts au plan national et des analyses théoriques qui ont eu lieu pendant le DEDD.

La réorientation du programme d'enseignement de l'EFTP exige de tous les acteurs qu'ils travaillent ensemble

Comme indiqué au chapitre précédent, les politiques nécessaires à l'avancement d'économies durables plus « vertes » ont besoin d'avancées parallèles de la formation technique et professionnelle ainsi que de la politique et la planification de la formation (convergence des agendas de l'« économie verte » et des « compétences vertes »). Au cœur de ces préoccupations, on trouve la nécessité : d'une collaboration entre les gouvernements, les communautés d'affaires et les établissements de l'EFTP afin d'identifier les aptitudes et compétences requises, de construire des liens plus forts entre le monde des affaires et les systèmes de formation et de définir les opportunités d'apprentissage et de stages ; la nécessité pour le gouvernement et l'industrie de travailler ensemble à l'élaboration de nouvelles normes ; la nécessité pour le gouvernement et l'industrie de travailler avec les établissements de l'EFTP à la définition des compétences requises pour respecter ces normes ; et la nécessité, pour l'industrie, de collaborer avec les établissements et les apprenants sur des projets appliqués, des projets d'apprentissage et d'autres modes de transfert et de développement des aptitudes.

Encadré 4.3.1.1 : Maurice – innovation du programme d'enseignement de l'EFTP

L'innovation appliquée à la refonte du programme d'enseignement à Maurice illustre l'engagement fondamental des intérêts relevant des secteurs public et privé vis-à-vis de la conception des programmes d'enseignement. Les parties prenantes des secteurs public et privé de l'industrie du tourisme, par exemple, ont contribué à l'élaboration du cursus diplômant de deux ans par l'Ecole hôtelière Sir Gaëtan Duval, qui dépend du Comité pour la formation industrielle et professionnelle (CFIP-EHSGD), afin de veiller à ce qu'il prépare les cadres moyens à sauvegarder et améliorer les ressources naturelles dont dépend l'industrie du tourisme. Les étudiants participent à des études de terrain dans d'autres pays et à des projets d'intérêt local, tels que le nettoyage des débris dans le lit d'une rivière, la mise en place d'un rond-point et son écologisation, etc. Ces projets aident à les sensibiliser à la nécessité de faire durer l'environnement dont dépend leur existence.

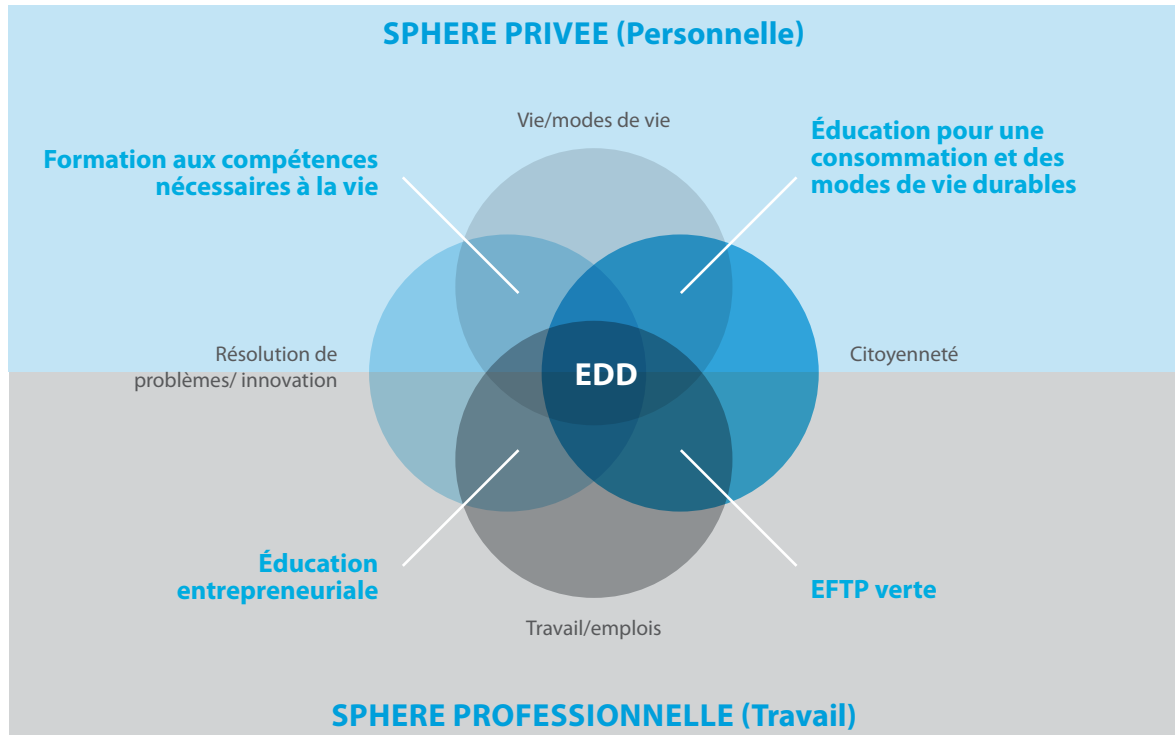
Source : Dubois et Balgobin (2010).

Les changements du programme d'enseignement de l'EFTP propices aux nouvelles opportunités du business « vert » viennent aussi du secteur privé, où le besoin en capacités peut se déclarer bien avant que n'interviennent les changements de politique ou de programmes d'enseignement de l'EFTP. Un pourcentage élevé des constructions érigées en Allemagne date d'avant 1949 et est largement inefficace sur le plan énergétique, ce qui constitue un défi autant qu'une opportunité commerciale. Il en est résulté l'introduction, par l'industrie, d'un nouvel objectif au programme de l'Institut de formation professionnel de l'industrie de la construction, rendant obligatoire « l'éducation au développement durable de tous les apprentis, formateurs, experts et entreprise associée ». Tous ceux qui travaillent dans l'industrie ont désormais obligation d'apprendre à identifier, acquérir et installer de nouveaux matériels destinés à économiser l'énergie (Pavlova, 2007).

Ces exemples illustrent le fait que tous les acteurs – gouvernements, industries et formateurs de l'EFTP – peuvent s'unir pour réorienter le programme dans le sens pertinent pour tel ou tel secteur industriel. **Le partenariat jouera un rôle-clé pour faire avancer l'entrée des connaissances et des aptitudes requises dans les programmes de l'EFTP et les formations aux métiers verts sur le lieu de travail.**

Davantage de clarté est nécessaire dans la définition des aptitudes et compétences techniques et professionnelles dont ont besoin les « métiers verts » et le développement durable

Figure 4.3.1.3 : Éléments clés d'une EFTP réussie pour le DD



Source : UNESCO, 2013d.

La réorientation des programmes d'enseignement de l'EFTP demandera de totalement appréhender la gamme variée d'aptitudes et de compétences dont tous les secteurs de l'industrie ont besoin. Certains secteurs industriels (la construction, le tourisme et d'autres) travaillent avec le gouvernement et les établissements de l'EFTP à la définition et à la prise en compte des besoins spécifiques de leur industrie. La Commission européenne a récemment identifié deux approches de la définition des métiers verts : l'approche par l'« éco-industrie », dans laquelle « le métier est vert en raison de la nature de son activité » et l'approche par « transformation », dans laquelle tous les métiers devront « s'écologiser » (Commission européenne, 2013, p. 7).

Pour peu que les conditions de travail fournies correspondent aux critères du « travail décent » (PNUÉ, 2008), le message de la fin de la DEDD est que tous les métiers ont la possibilité de contribuer à la durabilité, et que l'EFTP peut préparer les apprenants à contribuer à la durabilité dans tous les champs d'activité. Comme l'a constaté le Groupe de travail inter-agences des Nations Unies sur la DEDD (2012), « il importe que les systèmes de l'EFTP préparent leurs apprenants à être des producteurs et des consommateurs responsables et bien informés, capables d'agir avec compétence et créativité pour être les acteurs de la durabilité sur leur lieu de travail et dans la société ». Une composante-clé de la réorientation de l'EFTP consistera à tenir compte, non seulement du développement des aptitudes, mais aussi de celui des mentalités, qui peuvent influencer sur le changement au travail comme au sein de la communauté (MacLean et Wilson, 2009).

La Finlande a remporté quelque succès, s'agissant d'agir pour que tous les apprenants de l'EFTP obtiennent un diplôme garantissant qu'ils comprennent le développement durable, sans se limiter à ceux qui travailleront dans un « métier vert ». Selon une évaluation datant de 2012 et concernant les stratégies nationales finlandaises en matière d'EDD, « le développement durable est intégré dans les 52 qualifications professionnelles proposées dans le second cycle du secondaire (avec au total 120 programmes différents) en tant qu'une des principales composantes d'un apprentissage toute au long de la vie. Cela signifie que l'étudiant ou le candidat a la possibilité d'agir conformément aux principes du développement durable dans sa profession (CEENU, 2013b).

Si ces approches générales sont encourageantes, le gros de l'attention suscitée par l'EFTP en ce moment concerne le développement de profils d'aptitudes spécifiques au travail dans l'économie verte. Les aptitudes techniques recouvrent l'amélioration des rendements énergétique et financier, le respect des réglementations environnementales et la réduction de la pollution et des déchets (OIT et CEDEFOP, 2010). D'importantes aptitudes transversales sont aussi en train d'être identifiées, en particulier des aptitudes en rapport avec la gestion et le leadership, la capacité d'adaptation, les systèmes de pensée, la gestion des risques, la collaboration, la communication, l'esprit d'entreprise et l'aptitude à adopter, adapter, mettre en œuvre et entretenir ses aptitudes, puisque la complexité de ces aptitudes croît en même temps que la complexité des métiers (CEDEFOP, 2009, p. 69).

Si la nécessité de plus de clarté a été soulignée au cours de la seconde moitié de la DEDD, s'agissant de déterminer les aptitudes vertes et les compétences techniques, à définir par l'industrie, ceci a débouché sur la constatation que la réorientation de l'EFTP vers des aptitudes spécifiques était une approche trop étroite (Fien, 2013). Les modèles de compétences techniques fondés sur les aptitudes identifient les aptitudes pratiques permettant de définir différents profils professionnels et normes de performance requis pour la réussite de l'emploi. En général, les modèles d'élaboration des programmes d'enseignement reposant sur les compétences techniques, dominants dans l'EFTP, peuvent conduire à des approches de la formation favorisant l'imposition de règlements et de processus plutôt que le renforcement des capacités à résoudre les problèmes et à apprendre de façon continue (Brown, 1994).

Le « cadre de compétences appliquées » sud-africain, élaboré durant la DEDD, peut être un point de départ pour contrebalancer l'accent mis actuellement sur les modèles reposant sur les compétences techniques et les aptitudes. Le système sud-africain promeut la notion de réflexivité : être capable d'adapter ses connaissances et ses pratiques à des situations nouvelles et réfléchir de façon critique aux implications sociales, environnementales et économiques intégrées de ce que l'on est en train de faire (Lotz-Sisitka et Raven, 2008). Ceci a conduit à un modèle de formation intégré qui va au-delà du simple développement d'aptitudes spécifiques, pour encourager un apprentissage toute au long de la vie. Il est dit que c'est seulement dans ce contexte, caractérisé par des compétences réflexives, que l'EFTP au service des objectifs du DD (comme l'adaptabilité face au changement et à l'innovation) pourra se réaliser (Kraak, 1999).

Une plus grande disponibilité des modèles et outils de l'EDD, en particulier les approches toute-l'école, vient à l'appui de l'EFTP

Les modèles et outils testés de réorientation de l'EFTP au service du développement durable sont de plus en plus disponibles aux parties prenantes et un cadre destiné à « écologiser l'EFTP » est en cours d'élaboration et devrait servir de norme de référence s'agissant d'appuyer une mise en œuvre de l'EFTP au service du DD (Majumdar, 2011). La recherche suédoise a permis d'examiner les principales pratiques inhérentes aux diverses approches de l'EFTP au service du DD (Gu, Gomes et Brizuela, 2011). Ces efforts reposent sur l'approche toute-l'école. Ils concernent :

- Un programme soutenant les réalisations en matière de développement durable en termes de connaissances, aptitudes et attitudes ;
- La pédagogie ;
- Des partenariats avec les parties prenantes du monde des affaires et des communautés ; et
- La durabilité du fonctionnement et de la gestion des installations de l'EFTP en tant que telles.

Dans le cadre d'un examen des pratiques internationales de l'EFTP, des chercheurs canadiens ont observé, de même, que certains des efforts ayant remporté le plus grand succès en vue de réorienter l'EFTP ont impliqué de recourir à une approche sur plusieurs fronts qui prend en compte les besoins des enseignants à travers la réforme de la formation et des programmes d'enseignement, ainsi que les besoins des étudiants à travers le recours à des démonstrations scolaires et des projets appliqués en partenariat avec les intérêts des milieux d'affaires locaux (Taylor et Creech, 2012). Favoriser la transition école-travail, en reliant directement l'éducation et la formation aux aptitudes aux perspectives locales d'emploi professionnel et d'auto-entreprise, revêt une importance particulière pour l'EFTP, en garantissant la disponibilité de formations en apprentissage et de la formation à la création d'entreprise et un appui au développement durable.

Une des contraintes majeures qui pèse sur la réorientation de l'EFTP vers le développement durable réside dans le coût de renouvellement des outils dont sont équipées les installations de formation. L'équipement et les matériels requis pour la formation aux nouvelles technologies et à des professions plus durables peuvent être lourds : le changement des produits chimiques, l'utilisation de bois certifié produit dans le respect de la durabilité, l'installation d'équipements destinés à la formation aux technologies du solaire et de l'éolien, exigent de modifier les budgets et la gestion des installations de l'EFTP.

Tous les pays n'ont pas les moyens économiques d'entreprendre un renouvellement d'outillage d'une telle ampleur, et ceux qui en disposent pourraient tirer un avantage économique de leur capacité à réorienter plus rapidement leurs systèmes d'EFTP afin de répondre à la demande croissante en services et technologies verts et durables. Les agences d'aide au développement bilatérales et multilatérales devront travailler en collaboration étroite avec les pays en développement pour veiller à ce que leurs systèmes d'EFTP soient capables d'effectuer la transition nécessaire pour répondre à temps à leurs propres besoins.

Renforcer les capacités de l'EFTP avec toutes les parties prenantes à cette branche de l'éducation est essentiel pour la réorientation de l'EFTP

Pendant la DEDD, les agences internationales ont mis au point et livré des programmes et des ressources concernant la façon d'introduire la durabilité au sein de l'EFTP. Le programme mondial de l'OIT sur les emplois verts offre une variété de programmes et de projets de formation. L'UNEVOC a proposé un assortiment de programmes de formation destinés aux administrateurs, ministres de l'éducation et enseignants à travers le monde, et développe actuellement des réseaux transfrontières destinés à favoriser le partage des meilleures pratiques de l'EFTP au service du DD. Le Bureau régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique a travaillé en partenariat avec l'Université des Nations Unies au Japon et le CSR-Asie de Hong Kong SAR, pour développer une gamme importante d'études de cas et de recommandations concernant la participation du secteur privé à l'EFTP au service du DD.

Les réseaux liés à l'EFTP au niveau national aident à améliorer l'intégration du DD au sein des systèmes d'éducation formelle. Le Réseau Duurzaam MBO des Pays-Bas, par exemple, appuie les efforts d'intégration de l'EDD déployés par les organismes de l'EFTP (écoles et enseignants) en tant qu'approche toute-l'école de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que les stratégies scolaires et les campus durables, au travers de divers ateliers, programmes de récompense et autres initiatives. Il renforce également la coopération dans le cadre de coalitions régionales regroupant des écoles, des milieux d'affaires et des gouvernements (locaux), afin de leur permettre un travail en réseau sur des agendas et des défis communs. « Cette initiative contribue à créer un véritable LABORATOIRE d'apprentissage au service du DD et un « vaste environnement d'apprentissage » (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Duurzaam MBO, PPC).

Ces exemples éclairent quelques-unes des importantes initiatives de renforcement des capacités qui ont eu lieu pendant la DEDD. Le renforcement des capacités nécessitera d'améliorer, qualitativement et quantitativement, la formation destinée à enseigner les aptitudes « vertes » et les pédagogies de l'EDD dans tous les systèmes de l'EFTP, en particulier dans des secteurs tels que le design, la construction verte, les énergies renouvelables et autres domaines où la diminution des émissions carbone est une priorité. Mais ces initiatives sont insuffisantes, à elles seules : Les formateurs de l'EFTP **devront aussi travailler avec leurs apprenants pour développer des aptitudes génériques et transférables au service de l'employabilité, de modes de vie durables et de la citoyenneté – qui sont autant de dimensions sociales et économiques de la durabilité.** Par ailleurs, le renforcement des capacités dans le but de réorienter l'EFTP ne se limite pas au développement professionnel des cadres supérieurs des instituts, des enseignants

et des formateurs de l'EFTP. L'ensemble du système doit être pris en compte, en particulier, les gouvernements, les milieux d'affaires et les entreprises communautaires, ainsi que leur rôle dans toutes les questions liées à l'EFTP, soit l'identification des besoins, l'élaboration et la mise en place de programmes d'enseignement, d'évaluation et de certification, par exemple.

Il importe d'en savoir davantage sur la façon dont l'EFTP appuie les transitions vers la durabilité dans des cadres non formels

Pendant la DEDD, l'accent a été mis davantage sur l'EFTP au service du DD au sein de l'éducation formelle, plutôt que dans des situations d'apprentissage non formelle. Si l'éducation non formelle répond aux besoins et aspirations en matière d'apprentissage d'un grand nombre d'apprenants, en particulier des jeunes et des adultes à tous les stades de l'éducation, les rapports de S&E de la DEDD pour 2009 et pour 2012 ont indiqué qu'une attention insuffisante était consacrée à l'apprentissage en dehors du secteur de l'éducation formelle. Toutefois, celui-ci représente un domaine dont l'importance se développe, notamment au regard des rapports qu'il entretient avec le renforcement des capacités au service d'une existence durable dans l'économie informelle (Langer, 2013).

Les projections indiquent que le secteur informel est responsable de la production de 50% du PNB de la planète (Langer, 2013) et de plus de la moitié des emplois (jusqu'à 80% dans certaines régions) du secteur non agricole (Jutting et de Laiglesia, 2009). Mais les systèmes formels de l'EFTP ont été incapables, jusqu'à présent, de fournir la formation et le renforcement des capacités nécessaires à un tel niveau d'activité (UNESCO, 2012e ; Robinson et Anderson, 2013).

En outre, une étude récente concernant 21 pays a permis de constater que les pénuries d'aptitudes représentaient l'un des obstacles les plus importants au développement des opportunités économiques au niveau de la base, en particulier dans le secteur des entreprises sociales et environnementales (OIT et CEDEFOP, 2010). Cette conclusion a été renforcée grâce à une étude de trois ans concernant plus de 1.000 petites, micro et moyennes entreprises sociales et environnementales (PMME) de pays en développement, menée dans le cadre de l'Initiative SEED, qui a conclu au fait que les obstacles les plus importants sur la voie du succès des entreprises sociales et environnementales étaient liées à la pénurie en aptitudes au niveau de la base, et que mettre en place leur propre formation était un investissement significatif pour ces entreprises (Creech et al., 2014).

On peut trouver des exemples réussis d'EFTP dans l'économie informelle, bien que variant considérablement en termes de champ, d'objectifs et de résultats. En Egypte, l'École Mokattam du recyclage au Caire offre un apprentissage non formel aux jeunes déscolarisés, pour améliorer les conditions de vie de la communauté. Un centre de recyclage a été créé qui combine les compétences techniques du recyclage avec des études dans le domaine de l'alphabétisation, du calcul, de la santé, des loisirs, de la sécurité industrielle, de l'art et des connaissances juridiques. Les conteneurs recyclés sont convertis en plastique granulé qui sera vendu, permettant aux jeunes de percevoir une somme pour chaque bouteille récoltée. Le projet se poursuit actuellement et les jeunes les plus âgés de la région sont aujourd'hui payés pour former les plus jeunes des autres communautés au recyclage. À ce jour, l'école a touché près de 350 enfants (Baraka, 2012).

Encadré 4.3.1.2 : Colombie – Améliorer la vie de la jeunesse rurale (Jóvenes Rurales Emprendedores)

Le programmes *Jóvenes Rurales Emprendedores* (jeunes entrepreneurs ruraux) en Colombie répond aux besoins des jeunes chômeurs des régions rurales âgés de 16 à 25 ans, en mettant plus particulièrement l'accent sur les groupes vulnérables, notamment les personnes déplacées et les groupes autochtones. Créé par l'agence nationale d'apprentissage SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) le programme couvre l'ensemble des 1091 municipalités en Colombie et offre une formation professionnelle aux projets les plus productifs qui vont de l'agroalimentaire au service et à l'industrie. La formation est soutenue par des partenariats stratégiques conclus avec les gouvernements locaux et régionaux et les syndicats. Entre 2003 et 2009, SENA a aidé plus de 257 000 jeunes avec une évaluation révélant que la probabilité de voir les participants créer leur propre affaire était de 75 à 90 % plus élevée que dans un groupe témoin n'ayant pas participé au programme.

Source : UNESCO (2012f).

Les programmes de formation EFTP communautaire et non formelle conduits par les ONG pour les personnes marginalisées se sont avérés une stratégie innovante et efficace pour la réduction de la pauvreté (Fien et Guevara, 2012).

Sur la base de leurs propres études, l'OIT et le CEDEFOP et SEED arguent tous en faveur d'une approche coordonnée de l'EFTP non formelle dans la transition vers la croissance verte, notamment dans les pays en développement. Les efforts devraient englober : la formation entrepreneuriale et l'encadrement des jeunes et des adultes pour démarrer des activités vertes (OIT et CEDEFOP, 2010) ; revoir les programmes de formation à l'emploi actuels pour renforcer la base de compétences au niveau local, notamment par rapport aux technologies nouvelles plus conviviales pour l'environnement et au processus de production et de technologie nouvelle plus conviviale pour l'environnement et offrir des programmes pour les petites et moyennes entreprises pour améliorer leur capacité à fournir des activités de développement des compétences et de formation sur le terrain (Creech et al., 2014).

Une plus ample recherche sur les approches efficaces, les enseignements tirés et les mécanismes de fournitures d'EFTP non formels à grande échelle s'avère nécessaire. **Les réponses à grande échelle qui s'attaquent à la réduction de la pauvreté, l'inclusion sociale et les nouvelles opportunités émergent à travers l'écologisation des économies devront être ancrées dans la programmation non formelle pour développer les compétences techniques, professionnelles et entrepreneuriales nécessaires au niveau local.**

L'EFTP pour le développement durable ne possède pas de perspective du genre

Alors que l'EFTP pour le DD peut-être d'une importance vitale, les programmes de formation EFTP traditionnels non formels axés sur les communautés et les femmes, menés par des ONG en faveur de personnes marginalisées, se sont avérés une stratégie novatrice et efficace de réduction de la pauvreté ((Fien and Guevara, 2012).

Partant de leurs études, Creech et al. (2014) constatent qu'ils se sont développés beaucoup plus rapidement dans les industries à dominance masculine comme la construction, l'industrie manufacturière lourde, l'énergie et le transport ainsi que la logistique, que dans les industries menées par des femmes qui se heurtent à des barrières au niveau de l'accès aux connaissances et compétences techniques (utilisation réduite de produits chimiques dans les cheveux, l'industrie de la beauté et le développement de pratiques écologiques au bureau et dans le travail administratif), Mertineit (2013) indique des exceptions à cette tendance dans les pays comme l'Inde et le Bangladesh où certaines ONG forment plus particulièrement les femmes à installer et gérer des systèmes solaires à domicile dans les régions rurales (page 32). Dans l'après-EDD, il faudra porter une attention plus importante à la manière dont les filles et les femmes peuvent participer davantage à l'EFTP pour le DD.

Implications pour les actions futures

Réussir la réorientation du secteur de l'EFTP vers le développement durable demandera à poursuivre, à une échelle plus ambitieuse encore, et introduire dans le mode d'enseignement dominant, les nombreux efforts dont la DEDD a permis de rendre compte. Comme indiqué dans les chapitres consacrés aux politiques nationale et mondiale, une des missions-clés consistera à renforcer la coordination des différentes agences gouvernementales de façon à ce que les agendas du développement durable et des économies vertes s'alignent sur la planification de l'éducation et de la formation pour garantir que les systèmes d'EFTP puissent répondre rapidement aux nécessités mouvantes du monde du travail.

Encadré 4.3.2.1 : Actions suggérées

- ➔ **Un regain de travail sera nécessaire pour encourager la mise en œuvre de cadres et de modèles ayant pour rôle de soutenir l'EFTP au service du développement durable.** Cette mission devrait consister à renforcer une compréhension de l'EFTP au service du DD reposant sur l'ensemble du système et, en particulier, de comprendre de la même façon le rôle que jouent les parties prenantes - gouvernements, milieux d'affaires, industries et fournisseurs d'EFTP ? En outre, il faudra que la définition des aptitudes et compétences techniques et professionnelles nécessaires aux emplois verts et au développement durable soit plus claire, une attention particulière devant être consacrée au renforcement des capacités débouchant sur une réflexion critique et l'adaptation des connaissances et des pratiques à des situations nouvelles. De plus, une prise en compte des considérations liées au genre au sein de l'EFTP au service du DD devrait aussi faire partie de ce travail.
- ➔ **Soutenir le développement des capacités des parties prenantes à l'EFTP au profit du DD.** Le développement professionnel des responsables politiques actifs dans le domaine de l'EFTP et des cadres supérieurs des instituts d'EFTP et des employeurs du commerce et de l'industrie, est une priorité importante. Un apprentissage adapté et étendu concernant la durabilité de la part des personnels de l'EFTP dans le monde entier, qui devront développer leurs aptitudes afin de réorienter leurs approches fondées sur les programmes d'enseignement et sur leur travail de façon à réaliser les objectifs de l'EDD, aux côtés de leurs apprenants, est aussi important.
- ➔ **Une recherche intensifiée et une analyse plus approfondie sont nécessaires** en ce qui concerne la façon dont l'EFTP pourra, dans des cadres non formels et informels, apporter son soutien aux transitions vers la durabilité et des informations seront nécessaires quant à la façon dont les gouvernements, les organismes communautaires, les ONG et les entreprises locales pourront localement renforcer la base des compétences durables.

Le legs de l'EFTP, à la fin de la DEDD, permet de reconnaître qu'« agir de façon durable est important dans tous les emplois et tous les secteurs» (Merinié, 2013, p. 28). Les actions visant à l'avancement de l'EFTP exigeront une montée en puissance de la recherche, le renforcement des capacités et une mise en œuvre destinée à ce que tous les pays soient capables de faire jouer à l'EFTP le rôle d'un mécanisme de transition-clé sur la voie d'une économie durable et inclusive.

Enseignement supérieur

Diplômés pour un avenir durable

Points clés

L'enseignement supérieur a accéléré ses efforts pour soutenir le développement durable.

Les établissements d'enseignement supérieur ont déployé des efforts considérables pour incorporer la durabilité sur les campus, soutenus en cela par l'élaboration et le partage d'outils et de cadres de notification, ainsi que par plusieurs exemples de bonnes pratiques en matière de réorientation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et par les avancées de la recherche sur la durabilité.

Les nouveaux programmes/cours spécialisés liés à l'EDD se multiplient.

Les réseaux d'établissements d'enseignement supérieur renforcent leurs capacités et étendent leur influence sur l'EDD.

Les établissements d'enseignement supérieur renforcent la valeur et l'effet de leur enseignement et de leur recherche au niveau local et stimulent le changement au sein des communautés.

Défis

Pour que les engagements se traduisent dans la pratique, un changement coordonné est nécessaire à de multiples niveaux – gouvernance, planification, programmes universitaires, gestion des établissements et finance.

Pour transformer les programmes et la pédagogie, il est nécessaire d'accélérer l'innovation en matière de formation du personnel dans l'ensemble des établissements.

Le cloisonnement des disciplines continue de faire obstacle à l'exploration des problèmes complexes et empêche les apprenants d'acquérir la capacité d'aborder la complexité.

Enseignement supérieur : Actions EDD dans le monde



Le **Partenariat mondial des universités sur l'environnement et le développement durable (GUPES)**, qui regroupe un réseau de **370 universités**, vise à appliquer des pratiques respectueuses de l'environnement et du développement durable dans les programmes.



Le réseau régional **Intégration de l'environnement et de la durabilité dans le programme de partenariat des universités africaines (MESA)**, rassemble une **100 universitaires** issus de **77 universités africaines** implantées dans **32 pays d'Afrique**. Soutenu par ses **29 partenaires régionaux et internationaux**, le réseau s'efforce d'intégrer l'environnement et la durabilité aux universités africaines.



COPERNICUS Alliance est un réseau européen regroupant **60 membres** ainsi que des institutions engagées dans des projets en faveur de l'EDD.



Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA) réunit **13 réseaux nationaux d'universités** représentant au total **228 universités** de **15 pays** d'Amérique latine et des Caraïbes.



Le réseau « **Promouvoir la durabilité dans l'enseignement supérieur du 3e cycle et la recherche** » (**ProSPER Net**) regroupe **30 grands établissements d'enseignement supérieur** en Asie et dans le Pacifique qui se sont engagés à travailler ensemble afin d'intégrer le développement durable dans les cours et les programmes.

17

Chaires UNESCO
en EDD dans le
monde

4.4. Enseignement supérieur

La DEDD a permis de créer une vaste plateforme de « think-out-of-the-box » (« sortant des sentiers battus ») d'un genre nouveau en matière de conceptualisation, de collaboration au-delà des frontières classiques et, plus important encore, de mise en œuvre d'idées innovantes et créatives destinées à poursuivre la promotion de la durabilité au bénéfice de publics plus larges dans tous les secteurs, locaux, régionaux ou mondiaux.

– Prof. Dzulkifil Abdul Razak, Président de l'Association internationale des universités (AIU)

Le champ d'action et le pouvoir d'influence de l'enseignement supérieur sont importants, s'agissant d'orienter le monde vers le développement durable. Chaque année dans le monde, pas moins de 20.000 établissements d'enseignement supérieur travaillent avec un nombre d'étudiants estimé à 150 millions (Classement des universités sur le Web, 2014, Altbach, 2010), représentant une augmentation de plus de 50% de la population estudiantine sur 10 ans. Plus de 80% des décideurs de l'industrie, de la société civile et de la politique sont détenteurs de diplômes universitaires (Scott et al., 2012). Grâce à des programmes de recherche, les facultés et les étudiants des EES se consacrent à la mise en place de politiques innovantes et de processus et solutions technologiques favorables à la durabilité. Démontrer la durabilité sur les campus donne l'exemple à d'autres établissements et renforce la contribution des EES au développement durable au sein de leur population hôte. La dimension et l'influence de ce secteur, conjuguées au potentiel transformateur et à la valeur socio-économique qu'il apporte à la société, poussent logiquement à investir dans l'enseignement supérieur pour promouvoir le développement durable.

Il y a longtemps déjà, les EES ont été parmi les premiers à relever les défis associés au développement durable, en exprimant leur engagement en faveur d'un monde plus durable dans la Déclaration de Talloires de 1990 qui fut l'un des premiers efforts visant à définir et promouvoir la durabilité dans l'enseignement post-secondaire à travers le monde (Huppé et al., 2013). Les engagements des EES étaient centrés sur plusieurs responsabilités importantes : préparer les étudiants à l'avenir, chercher à comprendre les causes des défis apparus au niveau mondial et trouver des solutions et faire preuve d'excellence dans l'application des pratiques de développement durable par une bonne gouvernance, la création de relations au sein des populations et la gestion de l'empreinte environnementale des établissements. Un nombre croissant d'EES met en place des plans axés sur la durabilité, dont un grand nombre présentent les caractéristiques d'une approche tout-l'établissement, associant les programmes d'enseignement et les questions relevant de l'enseignement et de la recherche concernant les actions d'écologisation.

Au cours des 10 dernières années, les agendas se sont précisés et une plus grande clarté est apparue s'agissant de déterminer à quelle échelle et avec quelles forces vives devaient s'accomplir les transformations indispensables à une réorientation de l'enseignement supérieur vers la durabilité (Tilbury, 2014). Ces évolutions ont eu lieu dans un contexte incertain et changeant. Les experts interrogés pour la rédaction du présent chapitre ont souligné que dans certaines régions, il était nécessaire d'envisager des mesures qualitatives plus fermes et une meilleure quantification des résultats de la recherche, que d'autres ont dû affronter des coupes budgétaires, réductions de personnel et augmentation des réglementations et que dans d'autres encore, l'accès à l'enseignement supérieur s'était amélioré et le nombre des étudiants s'était accru. Ces établissements sont donc confrontés au problème épineux que pose le nécessaire équilibre entre croissance et excellence.

Vue d'ensemble des progrès

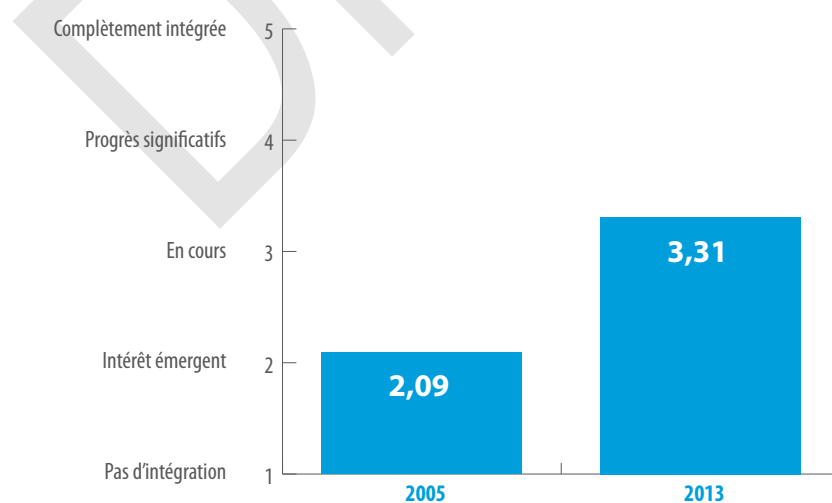
Nonobstant ces défis, l'enseignement supérieur au service du développement durable a enregistré des progrès considérables au cours de la DEDD. Plus de 10 déclarations et engagements majeurs de l'enseignement supérieur ont été signés pendant la DEDD, dont le nombre de signataires ne cesse de croître (cf. Tableau 4.4.2.1.). Les établissements ont, de ce fait, consolidé individuellement leurs activités et gagné en crédibilité et dans certains cas, imprimé un

mouvement durable à tout le secteur (Lozano et al., 2013 ; Tilbury, 2013). Si les engagements publics des leaders universitaires vont souvent plus vite que les changements effectifs accomplis par les établissements (Bekessy, 2007), la portée croissante de ces déclarations montre que la durabilité est en train de se frayer un passage jusqu'à pénétrer la pensée dominante relative aux universités et à leur impact sur les sociétés.

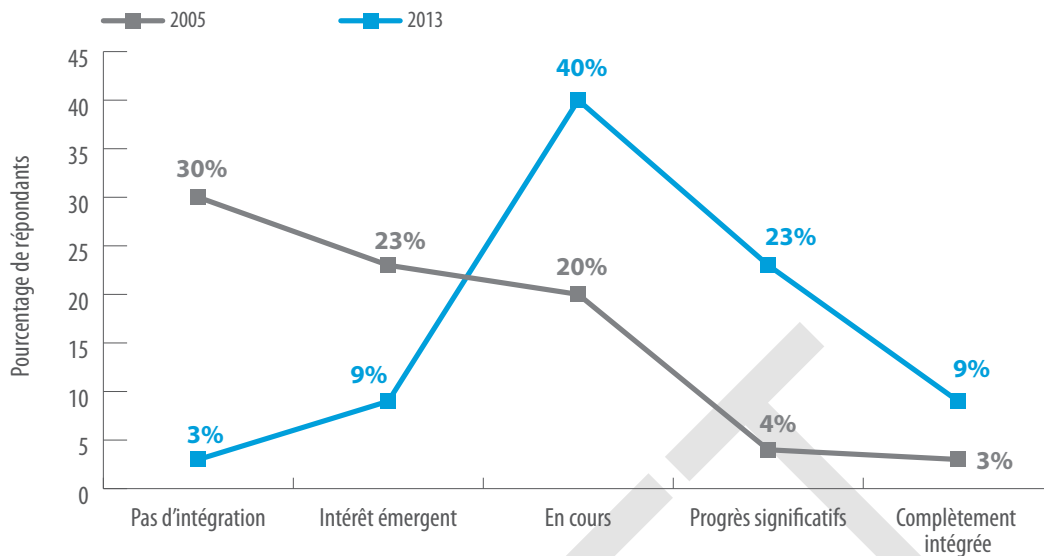
Plus récemment, à Rio +20, dirigeants d'établissements d'enseignement supérieur, institutions spécialisées des Nations Unies, membres du personnel, étudiants et réseaux se sont réunis pour définir, dans leurs grandes lignes, les apports au développement durable consentis par les universités et autres établissements d'enseignement supérieur et préconiser un recentrage des priorités, des financements et des activités au service de la durabilité dans l'enseignement supérieur. L'Initiative concernant la durabilité dans l'enseignement supérieur (IDES), lancée à Rio +20 sous la houlette de plusieurs institutions spécialisées des Nations Unies, a poussé des leaders universitaires à s'engager à mettre en place des plans de durabilité, à introduire la durabilité dans les programmes d'études et à faire preuve de transparence en ce qui concerne les progrès accomplis par voie de rapports. **Plus de 270 universités, représentant 50 pays, ont signé l'IDES.** Comme l'a affirmé le Secrétaire général des Nations Unies : « Cette initiative transformatrice et de portée mondiale pourrait atteindre des milliers de diplômés d'universités et d'écoles de commerce » (Ban Ki-Moon, 2012). Dans le document de Rio +20 résumant les résultats de la conférence désignée sous le nom de « Bâtir l'avenir que nous voulons », les gouvernements reconnaissent la nécessité de soutenir les établissements d'éducation supérieure afin de garantir les recherches, l'innovation et les compétences dont les gouvernements auront besoin pour progresser vers les objectifs assignés nationalement au développement durable. Le Traité signé par la société civile à Rio +20 sur l'enseignement supérieur sous la houlette de l'Alliance Copernicus, avec l'appui de l'UNU et de l'AUI, a aussi été signé par plus de 100 organisations et institutions à travers le monde.

Près des trois-quarts (72%) des États-membres ayant répondu au Questionnaire de l'UNESCO sont convaincus que des progrès ont été accomplis par le secteur de l'enseignement supérieur (note passée de 2,09 en 2005 à 3,31 en 2013) ; au nombre de ceux qui déclarent une progression, près de la moitié évoque des « progrès significatifs », voire une intégration complète de l'EDD à tous les niveaux de l'enseignement supérieur. Les réponses du Costa Rica, du Danemark, de l'Italie, du Koweït, du Pakistan et du Qatar font état de taux de progression les plus élevés depuis le début de la DEDD. Le fait que 3% seulement des réponses indiquent que le secteur de l'enseignement supérieur de leur pays ne manifeste pas même un intérêt émergent pour l'EDD est à souligner.

Figure 4.4.1.1 : Note moyenne de l'enseignement supérieur en 2005 et 2013 dans les États Membres



Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Figure 4.4.1.2 : Situation de l'EDD dans l'enseignement supérieur en 2005 et 2013 dans les États Membres

Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Les progrès varient quelque peu d'une région à l'autre, des États-membres laissant entendre que les États arabes sont plus avancés sur la voie de la réorientation de l'enseignement supérieur. La Jordanie indique que l'université hachémite a organisé des ateliers au Liban, en Egypte et en Jordanie dans le but de former les membres du personnel sur la façon d'intégrer les sujets questionnaires SEM dans les programmes d'études (Q SEM, université hachémite, PP). Le Qatar et Oman rendent compte de l'introduction de l'EDD dans leurs programmes universitaires, Oman évoquant par ailleurs le financement de bourses d'études, de stages et d'autres programmes liés à l'EDD.

L'Amérique latine et les Caraïbes font état de progrès similaires dans leurs réalisations. Les universités d'Amérique latine ont une longue tradition d'implication dans les questions liées à la gestion des ressources environnementales et à l'éducation. Saenz et Benayas (2012) fournissent des éléments qui remontent aux années 50 et prouvent que les universités d'Amérique latine furent les premières à s'organiser dans le but de promouvoir la durabilité environnementale. Orlando Saenz, coordinateur du réseau *Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente* (ARIUSA) et l'un des experts interrogés pour la rédaction du présent chapitre, souligne le degré d'engagement élevé des établissements d'Amérique latine dans les termes suivants : « depuis dix ans, le concept de développement durable est une référence importante pour les établissements d'éducation supérieure d'Amérique latine ».

Les réponses provenant d'Amérique latine et des Caraïbes font état d'un degré d'engagement élevé (les universités du Pérou ont rédigé leur propre déclaration de durabilité et les établissements de la Barbade continuent à préconiser l'EDD) ou décrivent des progrès spécifiques en matière de programmes d'enseignement et de recherche. L'Uruguay met l'accent sur le Centre pour l'environnement qu'abrite son université nationale et le Salvador a vu se multiplier les thèses universitaires et les stages centrés sur le développement durable. Dans la pratique toutefois, selon ce qu'indiquent le Chili et Belize, si les universités de la région ont pris un bon départ, elles ont encore beaucoup à faire à l'avenir (Q SEM Chili, EM).

Les réponses provenant d'Europe et d'Amérique du nord laissent à penser que l'EDD est en progrès dans les EES. Une grande partie des indications faisant état d'une progression de l'EDD dans l'enseignement supérieur vient de cette région, évoquant entre autres un engagement précoce de la part des leaders d'EES, l'institutionnalisation de politiques favorables à la durabilité et l'adoption en croissance rapide d'outils d'évaluation de la durabilité tels que le système informatique de suivi, d'évaluation et de notation de la durabilité dont s'est dotée l'Association pour l'avancement de la durabilité dans l'enseignement supérieur (AADES-STARS).

Dans certains cas, c'est la politique mise en place par les gouvernements qui est à l'origine des changements. En 2006, par exemple, la Suède a amendé sa Loi sur l'enseignement supérieur en déclarant que « les établissements d'enseignement supérieur devaient promouvoir le développement durable afin de garantir aux générations actuelles et à venir un environnement sûr et sain, le bien-être économique et social et la justice » (Q SEM Suède, EM). Des programmes gouvernementaux tels que le projet d'Ecocampus mis en place par le gouvernement belge ont aussi influé sur l'introduction de l'EDD dans tous les EES d'un pays (Q SEM Belgique, EM). Dans le cadre de l'Ecocampus, le Ministère belge de l'environnement, de la nature et de l'énergie travaille en collaboration avec le Ministère de l'éducation et de la formation pour réunir tous les intervenants et les inciter à transformer les campus et préparer les étudiants en leur inculquant les principes et en leur dispensant le savoir qui permettront de développer la durabilité (Ecocampus, 2014).

D'autres pays, comme la Finlande et la Bulgarie, notent l'autonomie des EES en matière d'opérations et de programmes d'enseignement, tout en laissant entendre que les EES sont en train de commencer à s'occuper de durabilité. Les EES jouissent d'une grande autonomie en Finlande, où ils sont responsables, entre autres, du choix de leurs programmes d'enseignement. Tous les EES coopèrent avec le Forum national du DD pour les EES. Le niveau de mise en œuvre varie d'un EES à l'autre, certains ayant enregistré un niveau très élevé d'intégration du DD (Q SEM Finlande, EM). D'autres pays font état de la création de cours et de centres de recherche spécifiques même si, comme le note la Géorgie, « certaines universités proposent des cours spécialisés et il existe aussi des centres de DD et des recherches en cours, mais toujours pas d'approche tout-l'établissement » (Q SEM Géorgie, EM).

Les États-membres évoquent une progression un peu plus lente, en Asie et dans le Pacifique, de l'introduction de l'EDD dans les programmes d'enseignement, la recherche et la gestion, même si des initiatives importantes au plan régional, telles que le travail accompli par le Bureau de l'éducation de la région Asie Pacifique, ont fourni des conseils stratégiques et des outils pratiques pour le développement de l'EDD dans l'enseignement supérieur (Elias et Sachatpeth, 2009 ; Tilbury et Janousek, 2007). Une feuille de route destinée aux nations de l'Asie du sud-est en vue de l'introduction de l'éducation à la durabilité dans les universités d'ici à 2015 est en voie d'achèvement au sein de l'Organisation des Ministres de l'éducation de l'Asie du sud-est (SEAMEO) (Sharma, 2012). Mais les autres pays se contentent de signaler des réactions ad hoc, telles que des conférences ponctuelles sur le changement climatique. Les recherches réalisées au Vietnam laissent à penser que si la DEDD a poussé plusieurs universités à mettre en place un certain nombre d'initiatives à petite échelle visant à améliorer l'apprentissage et les aptitudes liés au développement durable en vue d'améliorer l'employabilité future, il ne s'agit que de premiers pas en raison du manque de cohérence et de l'absence de mise en œuvre généralisée à tous les niveaux de l'université (Nguyen, 2013).

Les réponses fournies par les États-membres d'Afrique donnent à penser que le développement durable n'est encore qu'un intérêt émergent pour les EES africains. Toutefois, des signes de progrès importants émanent de la région. L'Ouganda indique que « le Centre d'expertise régional de l'université des sciences et de la technologie de Mbarara et l'université de Busitema sont la pierre angulaire des accomplissements en matière de bonnes pratiques d'EDD et que quelques universités proposent des cours d'EDD (par exemple l'université des martyrs de l'Ouganda de Nikozi, l'Institut de gestion de l'Ouganda et l'université de Busitema) » (Q SEM Ouganda, EM). Au Kenya, le Centre régional pour l'expertise du grand Pwani fait état d'un travail accompli avec l'université de Pwani en vue de réorienter les programmes d'études vers le développement durable, environ 30% des cours universitaires étant aujourd'hui couverts. En 2010, le Réseau universitaire mondial pour l'innovation (RUMI), l'Association internationale des universités (AIU) et l'Association des universités Africaines (AUA) ont mené ensemble une enquête concernant 500 établissements d'enseignement supérieur situés dans 41 pays d'Afrique sub-saharienne, dans le but de définir leur contribution au développement durable (Mohamedbhai, 2012). Les résultats donnent à penser que plus de la moitié des personnes ayant répondu aborde, de manière diverse, certains aspects du développement durable, par le biais de l'enseignement, de la recherche ou des opérations (RUMI, AIU, AUA, 2011). Une récente étude menée par l'Association des universités de l'Afrique australe (AUAA) montre que les universités d'Afrique australe réagissent au changement climatique en construisant toute une série d'installations, en dépit de capacités et de ressources limitées.

Plusieurs pays font encore face à des défis qui vont de l'absence de soutien aux étudiants (Q SEM RCE-grand Pwani, PP) à une absence générale d'intégration, de coordination et de formation de la part des établissements d'enseignement supérieur (Q SEM Namibie, EM), en passant par une absence de ressources humaines et d'infrastructures (Q SEM Togo, EM). Les principaux obstacles identifiés par les établissements ayant participé à l'étude menée par le RUMI, l'AIU et l'AUA sont l'absence de financement, l'absence de ressources humaines, l'absence de prise de conscience concernant

le développement durable et une politique institutionnelle inadaptée au développement durable (RUMI, AIU et AUA, 2011). Comme l'indique Madagascar, « nous ne sommes qu'au début du voyage. Ce qui se fait dans d'autres pays peut nous fournir des exemples clairs quant à la façon de progresser (Q SEM Madagascar, EM). En dépit d'un accès inégal aux ressources, les universités africaines ont accompli de bons progrès. Au démarrage de la DEDDNU, peu d'universités étaient dotées d'un Département des sciences environnementales, alors qu'à la fin de la DNUEDD, on en trouve pratiquement dans toutes les universités.

Dans toutes les régions, les dix dernières années ont été le témoin d'une accélération des efforts déployés par les établissements d'enseignement supérieur des cinq continents pour s'engager sur le chemin de la culture et de la pratique de l'EDD. Les leçons dont la liste suit ont commencé à se faire jour à partir de la pratique des gouvernements, des institutions internationales et des réseaux d'EES, qui se sont regroupés pendant la DEDD pour servir de vecteurs au changement au sein des EES.

Conduire le changement en faveur de la durabilité dans l'enseignement supérieur pose un défi important

Si bon nombre de leaders d'universités et d'autres établissements supérieurs ont signé des chartes et des déclarations publiques, rendre ces engagements opérationnels implique des changements à de multiples niveaux – celui de la planification de l'action gouvernementale, celui des programmes d'enseignement, des systèmes de financement et autres services (Bekessy et al., 2007 ; Ryan et al., 2010 ; Sharp, 2012). D'autres parties prenantes ont fait remarquer, dans les réponses fournies à l'UNESCO au terme de la DEDD, qu'il importe de relever le défi du leadership pour intégrer complètement le développement durable dans tous les EES. Il importe, pour ce faire, de prendre en compte tous les aspects de l'enseignement, de la recherche et des opérations menées à bien par un établissement, dans le cadre d'un processus beaucoup plus cohérent, collaboratif et systémique. Les parties prenantes ont appris que là où le leadership était présent, des avancées significatives sont possibles. L'Institut de l'environnement pour le développement durable de Tongil créé par le PNUE, par exemple, a soutenu le renforcement des capacités destinées à éduquer et former des enseignants universitaires dans toute la Chine, qui donne lieu actuellement à l'offre de cours généraux d'introduction au DD par plus de 300 universités un peu partout dans le pays (Niu et al., 2010). Les Président et vice-Présidents de l'université de Tongil reconnaissent, en la soulignant, l'importance de l'EDD. Des cours, des programmes d'enseignement, des programmes de formation et des projets de recherche liés à l'EDD ont été mis en place ou appliqués. Par ailleurs, plus de 100 étudiants (chinois et internationaux) ont obtenu un Master en gestion de l'environnement et développement durable (Q SEM université de Tongil, PPC).

Encadré 4.4 .1.1 : Royaume-Uni – incitations au leadership pour l'EDD

Pendant la DEDDNU, le Conseil de financement de l'enseignement supérieur d'Angleterre (CFESA) a fourni le leadership et les ressources et défini les objectifs en vue d'un changement institutionnel global en faveur de l'EDD. En 2008, cette institution a élaboré un plan d'action stratégique destiné à l'enseignement supérieur qui offrait un cadre à un développement durable compatible avec les zones de gestion carbone et les ESTATES, les programmes d'études, le niveau d'engagement des étudiants et la sensibilisation de la société. Certaines universités reçurent un financement sur appel d'offres pour ancrer la durabilité en tant que préoccupation globale des établissements concernés. Le recours à des lettres de crédit peut permettre de dire que le CFESA a influé sur les organismes d'enseignement supérieur pour qu'ils fassent de l'EDD une priorité fondamentale, donnant lieu à des investissements et à des activités dans tout le secteur. Plus récemment, le CFESA a signé un partenariat avec le Syndicat national des étudiants et accordé 5 millions de livres sterling pour soutenir l'engagement des étudiants vis-à-vis de l'enseignement au service de la durabilité ainsi que leur apprentissage dans 25 établissements d'Angleterre. L'influence exercée par le CFESA peut expliquer, par sa grande portée, la profondeur et la qualité des progrès enregistrés en Angleterre, mais aussi, indirectement, au Pays de Galles et en Ecosse.

Source : HEFCE (2009) ; HEFCE (2014).

Mais dans nombre d'autres établissements, le déficit en leadership continue de freiner les progrès. Le passage des engagements à la mise en œuvre exigera des leaders dotés de la vision et des aptitudes nécessaires pour engager leur établissement dans un voyage transformateur qui pourrait s'avérer complexe, de longue durée et aux résultats incertains. Telles sont les conclusions d'une étude financée par le gouvernement australien, qui analyse ce qu'ont vécu 188 leaders de l'enseignement supérieur représentant l'Asie-Pacifique, l'Amérique du nord et l'Europe durant

leur quête de changement pour la durabilité. L'étude portant sur le roulement des leaders (Scott et al., 2012) a conclu à la nécessité de développer ce type de capacité de leadership pour parvenir à un changement systémique de tout le secteur.

Ailleurs aussi, des initiatives lancées pendant la DEDD ont commencé à s'intéresser à la capacité de leadership des EES. L'Académie d'enseignement supérieur au leadership (AKEPT) de Malaisie, qui indique qu'« un travail du sommet vers la base est nécessaire pour compléter le travail de terrain » (Q SEM Académie d'enseignement supérieur au leadership, PP), a mis en place, à la demande du Ministère de l'enseignement supérieur de Malaisie, un programme axé sur le développement durable et la construction d'une nation, destiné aux leaders des universités. Plus de 120 participants représentant 20 universités ont assisté à ces ateliers afin d'y apprendre la conduite du changement pour la durabilité (Sanusi, 2013). Le Ministère de l'environnement du Japon a travaillé avec les agences gouvernementales intéressées pour mettre en œuvre des initiatives de leadership environnemental durable en Asie (ELIAS), qui recouvrent la mise au point de programmes modèles pour le leadership durable dans les établissements d'enseignement supérieur (ELIAS, 2011). L'Association pour la promotion de la durabilité sur les campus et dans les communautés (APDCC) offre des séminaires et des conférences aux parties prenantes des universités de toute l'Inde en partenariat avec les Leaders universitaires pour un avenir durable, organisation basée aux États-Unis.

Ces évolutions récentes marquent un changement de rythme du développement du leadership et, en tant que tels, ces efforts contribuent à susciter un changement plus profond dans les EES. Toutefois, le développement des capacités au service du leadership dans les EES devrait être considéré comme une priorité au moment où les établissements commencent à envisager l'opérationnalisation de leurs engagements internationaux.

La demande estudiantine d'éducation au service de la durabilité est à la hausse de la part des étudiants

La DEDD a été à l'origine d'une exploration plus approfondie de l'intérêt manifesté par les étudiants. À titre de contribution à la DEDD, le Syndicat national des étudiants (NUS) a mené, pendant trois ans et à la demande de l'Académie d'enseignement supérieur, une étude portant sur les étudiants de première année, dont les conclusions ont régulièrement montré que 85% des étudiants interrogés considéraient que les universités devraient promouvoir le développement durable et que 60% d'entre eux souhaitaient en apprendre davantage sur la durabilité, avec une préférence pour une refonte du contenu des programmes d'enseignement plutôt que l'ajout de contenus supplémentaires ou la mise en place de nouveaux cours (NUS et CFESA, 2013, p. 31).

Une étude menée en 2011 par le Réseau français des étudiants pour le développement durable (REFEDD) a capturé les attitudes et les niveaux d'engagement de 10.000 étudiants inscrits dans des établissements de l'enseignement supérieur français et abouti à des résultats comparables à ceux de l'étude britannique. Les étudiants se sont très majoritairement prononcés en faveur de l'introduction du développement durable dans les programmes de leur lieu d'enseignement, aussi bien dans les opérations de leur campus (92%) que grâce à une introduction insensible dans tous les programmes de cours (80%) (REFEDD, 2011).

De toutes les régions partent des signaux indiquant que les étudiants commencent à rechercher une éducation centrée sur le développement durable. Il sera important pour les EES de suivre la demande estudiantine et les raisons sous-jacentes qui justifient leur intérêt, au moment où ils cherchent à réorienter les programmes et les méthodes d'enseignement. À l'époque actuelle, toutefois, le leadership et l'engagement estudiantin en faveur de la durabilité sur les campus est inférieur aux attentes –Tilbury, 2014). Des associations estudiantines principalement centrées sur le développement durable sont en train de voir le jour, qui ont le potentiel nécessaire pour susciter le changement des établissements et de l'ensemble du secteur.

Green Impact, système écologique d'accréditation et de récompense destiné aux syndicats d'étudiants qui s'est étendu à tous les départements administratifs et enseignants des universités, est l'un des exemples les plus marquants de l'implication estudiantine en faveur de la durabilité. Green Impact est présent aujourd'hui dans plus de 1.000 départements d'établissements et regroupe au total plus de 50.000 membres du personnel dans 54 établissements du Royaume-Uni. La composante estudiantine de ce système est la formation d'étudiants auditeurs, qui a aidé les étudiants à mieux comprendre l'impact écologique dans la pratique et de développer leurs compétences en matière de durabilité, favorisant ainsi leur recrutement par les employeurs. 800 auditeurs ont été formés depuis la mise en

place du système. Ce système, qui bénéficie de l'appui du Ministère de l'environnement, de l'alimentation et de la ruralité, a permis une augmentation démontrée de 15% des comportements propices à l'environnement parmi les étudiants (Greenimpact, 2013).

Nickson Oiteno (2013), Président de la Communauté mondiale des étudiants pour le développement durable (CMEDD), se livre à une réflexion au sujet de l'influence de la DEDD sur l'engagement des étudiants pour un changement des modes de pensée et des pratiques au sein des EES :

La DEDD a été une source d'inspiration pour les Sommets annuels des étudiants pour la durabilité, Greening U et les Initiatives du village durable, par lesquels les étudiants s'engagent activement dans des projets directement applicables, axés sur l'éducation écologique, l'écologisation de leur campus, et l'octroi de moyens d'agir aux populations démunies. Les étudiants ne sont plus considérés comme des « spectateurs », mais comme des acteurs essentiels de la durabilité.

– Oiteno (2013)

Actuellement, la CMEDD possède un chapitre dans 100 pays et compte 10.000 adhérents étudiants.

Compte tenu de l'importance du nombre des étudiants inscrits dans l'enseignement secondaire et la croissance de cette population, il importe de faire beaucoup plus pour impliquer les étudiants dans la transformation des EES et de reconnaître leur capacité à être des agents du changement et plus, simplement, des bénéficiaires d'instruction.

Chaque étudiant devrait apprendre à contribuer à un monde plus durable, quelle que soit la discipline dans laquelle il est inscrit ou la carrière qui l'intéresse.

Le problème fondamental auquel est confronté chaque étudiant, face à l'objectif d'une éducation au service d'une société saine et durable pour tous les étudiants, réside en ce que les programmes de l'enseignement supérieur n'ont pas été conçus dans le but de réfléchir à la meilleure façon de garantir un monde durable. Une grande partie des programmes d'enseignement, axés sur le savoir et les aptitudes propres à un domaine déterminé, a été conçue pour que les étudiants maîtrisent, de la façon la plus pointue possible, une discipline, une profession ou un métier.

– AADES (2010, p. 2)

Les éléments recueillis dans le cadre de cette étude indiquent que la DEDD a servi à augmenter la sensibilisation vis-à-vis des ambitions qui sous-tendent l'EDD et à susciter le débat quant à la place de l'EDD dans les programmes d'études traditionnels de l'enseignement supérieur. Les réponses des établissements reflètent une grande diversité d'approches : certains établissements intègrent l'EDD dans leurs programmes d'enseignement, nombre d'entre eux mettant au point et proposant de nouveaux programmes dans lesquels la durabilité est une spécialisation ; d'autres, en quête d'un changement plus profond, impliquant de réorienter les processus et les systèmes éducatifs pour les recentrer sur l'EDD. En cohérence avec l'examen de la recherche académique concernant les pratiques d'élaboration des programmes de l'enseignement supérieur réalisé par Ceulemans et de Prins (2010), les États Membres et les parties prenantes font état de nouvelles offres de programmes comportant une spécialisation en EDD, ainsi que d'initiatives plus globales qui introduisent les concepts du développement durable

Encadré 4.4.1.2. : Afrique – partenariat nord-sud : l'Éducation pour un développement durable en Afrique (EDDA)

L'Université des Nations Unies (UNU) développe une initiative majeure dans le but de renforcer la formation au développement durable en Afrique, sous la forme de trois nouveaux programmes aboutissant à un diplôme (développement urbain durable, développement rural durable et intégré en Afrique, et exploitation minière et ressources minérales), destinée à répondre au besoin de connaissances spécialisées et d'expertise professionnelle destinés à relever les défis spécifiques qui sont posés au développement durable en Afrique. Le Programme EDDA comporte des caractéristiques innovantes, notamment sa propriété par plusieurs grandes universités africaines collaborant à la mise en place d'un programme commun de troisième cycle dans le domaine du développement durable ; à la définition des modalités pratiques de répartition des forces complémentaires des universités partenaires ; et l'accent mis sur des approches de terrain devant permettre de renforcer les capacités de résolution des problèmes et les aptitudes interpersonnelles des étudiants de 3^{ème} cycle à travailler ensemble. Ces programmes sont soumis actuellement à des essais pilotes.

Source : UNESCO (2010, p. 137)

Comme l'affirme Wals (2013), ces approches « verrouillées » (par adjonction de nouveaux modules et de nouveaux cours) prévalent et répondent souvent au besoin critique d'aptitudes et d'expertise en matière de développement durable. Toutefois, des exemples d'approches « encadrées » existent également de nos jours (intégration de la durabilité à tous les niveaux des programmes d'enseignement ainsi qu'au développement des personnels), dont le but est plus large puisqu'il consiste à orienter les étudiants vers la durabilité toute au long de leur vie, quels que soient leurs intérêts de carrière. La recherche a permis de mener des études de cas et de renseigner utilement sur la meilleure façon, pour les universités organisant des conférences sur le sujet, d'aborder la réorientation des programmes d'enseignement dans toutes sortes de disciplines, allant de celles typiquement plus proches des concepts de durabilité que sont la géographie, les sciences de l'environnement/de la terre, ou l'ingénierie, jusqu'à l'ensemble des enseignements universitaires concernant le travail social, la santé, l'économie, les affaires, le droit, l'art appliqué, les médias et la culture, la théologie ou les langues (Sterling, Jones et Selby, 2012). La façon dont les écoles de commerce abordent l'EDD est décrite au chapitre 4.6, qui traite du renforcement des capacités et de la formation. Les programmes de formation des enseignants sont passés en revue, pour partie, au chapitre 4.2, qui concerne l'enseignement primaire et secondaire.

En Mongolie, les principaux sujets liés à la durabilité et affectant le développement durable du pays, notamment le bien-être humain, l'éthique applicable à la nature, les droits humains, la justice sociale et les fondements socio-économiques de la Mongolie, sont en cours d'introduction dans tous les programmes d'enseignement de l'Université d'éducation de l'état (Q SEM Université d'éducation de l'état de Mongolie, PP). Dans l'université du Botswana, les activités d'apprentissage vont « au-delà de la mise en place de cours et de programmes, pour changer les projets sur les campus (Q SEM Université du Botswana, PP). En fait, l'étude menée par le RUMI, l'AIU et l'AUA dans toute l'Afrique en 2010 a montré que 41% des établissements ont indiqué que le développement durable était intégré dans leurs programmes d'enseignement traditionnels (RUMI, AIU et AUA, 2011).

Dans d'autres pays, de nouveaux programmes autonomes sont en cours de développement et deviendront obligatoires, ce qui garantira au moins l'acquisition par tous les étudiants des rudiments conceptuels et pratiques de la durabilité : au Honduras, l'*Universidad Nacional Autonoma de Honduras* est en train de mettre en place un programme obligatoire concernant l'EDD qui a pour but d'accroître la sensibilisation de tous les étudiants diplômants (Q SEM *Universidad Nacional Autonoma de Honduras*, PP). Certaines universités de Chypre ont également rendu obligatoire le choix, par les étudiants, d'un module concernant le développement durable. Mais elles se sont aussi dirigées vers une approche plus dominante, plus multidisciplinaire au niveau du troisième cycle d'études. Depuis 2009, par exemple, l'Université Frederick propose, pour la première fois dans le pays, un programme de troisième cycle trans-départemental et multidisciplinaire d'Enseignement au service de l'environnement et du développement durables (Q SEM Chypre, EM).

En Chine, les deux solutions, consistant à proposer de nouveaux cours ou à intégrer l'EDD à tous les programmes d'enseignement traditionnels, sont appliquées en fonction du contexte. Au niveau préalable au diplôme, de nouveaux cours généraux d'introduction au développement durable ont été mis au point et sont désormais proposés par plus de 30 universités du pays (Niu et al., 2010). Dans le cadre des niveaux d'études avancés, des expériences sont menées dans le but d'intégrer le développement durable à l'ensemble des programmes. Le Projet BELL, initié par l'Institut des ressources mondiales en collaboration avec l'université de Pékin, œuvre à l'intégration des concepts du développement durable dans les programmes d'enseignement concernant le commerce, l'environnement, l'apprentissage et le leadership, destinés aux étudiants de troisième cycle universitaire.

Toutefois, comme ce fut le cas pour le projet EDD de l'ONU pour l'Afrique, de nombreux ESS à travers le monde semblent se concentrer sur la création de nouveaux cours autonomes ou de cours spécialisés sur le développement durable, destinés à ceux qui feront carrière dans le développement durable (Ceulemans et de Prins, 2010). Les facultés des universités ayant remarqué une réalité qui les préoccupe, se demandent si cette approche différentielle réussira à transformer le savoir et les hypothèses des étudiants quant au rôle qui leur revient et aux responsabilités qui leur incombent, s'agissant de mettre le monde sur des rails plus durables. Reconnaisant la nécessité d'une approche plus holistique, plusieurs universités du Vietnam ont entamé une nouvelle réflexion sur leur mission centrale, celle d'enseigner et d'apprendre selon des modalités plus conformes aux exigences de notre époque (Nguyen, 2013). Au Royaume-Uni, le Fond de direction, de gouvernance et d'administration du Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur en Angleterre (CFESA), a financé un projet sur deux ans baptisé « Conduire le changement des programmes d'enseignement pour un projet durable (Ryan et Tilbury, 2013) afin d'explorer le processus de refonte des programmes d'enseignement dans cinq universités anglaises.

Les nouveaux cours qui sont mis en place contribuent effectivement au renforcement des aptitudes et de l'expertise nécessaires dans le domaine du développement durable. Cependant, si des exemples de bonnes pratiques existent, s'agissant d'entremêler les sujets concernant le développement durable à toutes les disciplines, il importe de faire davantage encore pour garantir l'acquisition des connaissances requises par tous les étudiants et s'assurer de leur engagement envers la durabilité. Les leçons tirées pendant la DEDD suggèrent que les EES devraient faire plus que proposer un enseignement et une formation aboutissant à des carrières et à l'obtention d'une expertise dans le domaine du développement durable, pour que tous les étudiants aient la possibilité de réagir efficacement aux défis du développement durable pendant toute leur vie professionnelle et personnelle.

L'enseignement en ligne devrait être exploré plus avant pour permettre à l'EDD de progresser dans l'enseignement supérieur

La durabilité se répand dans l'enseignement supérieur, non seulement grâce à de nouveaux programmes d'enseignement proposés sur les campus, mais aussi par le biais de nouveaux modèles d'enseignement à distance et d'enseignement en ligne. Ces modèles élargissent le champ d'action des établissements à des étudiants éventuellement incapables d'y être présents physiquement. Ils permettent aussi de réduire les besoins en termes d'infrastructures et d'activités éducatives en réduisant les trajets des personnels et des étudiants, la construction d'immeubles destinés à l'enseignement ou de logements étudiants nécessaires pendant l'année scolaire (Robin et al., 2008). Une enquête menée en 2012 aux États Unis et portant sur l'enseignement en ligne a permis de conclure qu'un tiers (32%) des étudiants de l'enseignement supérieur suit actuellement au moins un cours en ligne et que 77% des leaders universitaires considèrent que les résultats de l'enseignement en ligne sont égaux ou supérieurs à ceux qu'obtiennent les étudiants présents aux cours (Babson, 2012) ⁶.

Des experts interrogés en vue de la rédaction du rapport concernant la DEDD ont reconnu la valeur potentielle de l'EDD en ligne et des États Membres ont évoqué le rôle de l'enseignement en ligne dans leur rapport sur la DEDD. Le Monténégro, par exemple, met l'accent sur les cours en ligne qui lui ont été offerts par des gouvernements étrangers, dans lesquels il voit un progrès qui améliore l'apprentissage du monde par ses étudiants (Q SEM Monténégro, EM).

Les Cours en ligne ouverts au plus grand nombre (MOOC), qui défraient la chronique, sont l'une des nouvelles méthodes d'apprentissage les plus contestées. Si peu d'entre eux proposent des sujets en rapport avec la durabilité, des expériences sont en cours en la matière, telles le MOOC proposé par l'Institut de la terre de l'Université de Columbia sur l'Ere du développement durable ainsi qu'un certain nombre de MOOC portant sur le changement climatique et d'autres questions liées au DD. Les MOOC sont capables de rassembler dans un espace commun, en se jouant des barrières géographiques, culturelles ou économiques, des milliers de personnes désireuses d'apprendre ensemble de quoi l'avenir sera fait. Ils pourraient devenir le mécanisme apte à promouvoir un changement de grande ampleur dans les niveaux d'apprentissage et d'action. Mais ils ne sont pas dépourvus de problèmes liés à la pédagogie de la transmission des savoirs et à l'évaluation des résultats (Lotz-Sisitka, 2014). Au terme de la DEDD, si des réponses provenant d'importants fournisseurs d'informations permettent de penser que l'enseignement en ligne a un grand potentiel, il apparaît également qu'il est encore trop tôt pour mesurer efficacement l'impact de telles initiatives.

6 Pour plus d'informations, veuillez consulter : <http://www.babson.edu/news-events/babson/news/pages/130107-2012-survey-of-online-learning-results.aspx>

Le développement des enseignants et des personnels universitaires et l'apprentissage de l'organisation ont un rôle important à jouer dans la création d'universités durables

Les rapports rédigés à l'issue des consultations régionales de l'UNESCO en 2013 appellent l'attention sur des demandes d'actions spécifiques associés au développement des capacités des étudiants de troisième cycle et des enseignants universitaires. Les enseignants de l'enseignement supérieur sont confrontés à : i) la nécessité de mettre au point et de mettre en place des programmes d'enseignement concernant la durabilité qui permettront aux étudiants de gérer et d'agir sur des conditions sociales, économiques et écologiques, caractérisées par leur variabilité, leur incertitude, leur dangerosité et leur complexité ; et ii) la nécessité de favoriser des processus de changement de fond aux niveaux des programmes, des départements et/ou des établissements (Hoffner et Tilbury, 2013) ; UNESCO, 2013f ; UNESCO, 2013l ; UNESCO, 2013p ; UNESCO, 2014c). Le renforcement des capacités individuelles ne suffit pas à elle seule. Une attention accrue est indispensable vis-à-vis des processus d'apprentissage de l'organisation (tout-l'établissement) qui conduiront à une transformation des politiques et des opérations, objectif que de simples cours individuels ne suffiront pas à atteindre (Sterling, Maxey et Luna, 2013).

Des outils de grande qualité ont fait leur apparition dans l'enseignement supérieur pendant la DEDD, qui ont aidé ou pourront aider les enseignants à affronter divers aspects du changement requis en matière d'organisation. Le Cadre propice à l'avenir (Sterling, 2012) et *l'Université durable* (Sterling, Maxey et Luna, 2013), par exemple, propose des conseils pratiques concernant la pédagogie EDD à l'appui du développement des cours ; le *Guide de la qualité et de l'éducation au service de la durabilité* (Tilbury et Ryan, 2013), identifie de quelles manières l'EDD peut concorder avec les agendas concernant la qualité et les programmes d'enseignement ; le portail australien d'Éducation au service de la durabilité (EFS), hébergé l'Institut australien de recherche pour l'environnement et la durabilité (IARED) de l'Université Macquarie, présente les recherches régionales et les ressources pertinentes ; et la boîte à outils renfermant des cours EDD innovants qu'est le programme MESA (Introduire l'environnement et la durabilité dans les cursus traditionnels des universités africaines) présente le contenu d'un cours de brève durée concernant la meilleure façon d'introduire l'EDD dans une université, agrémenté de la description d'activités et d'études de cas. Telles sont quelques-unes des banques de ressources éducatives en EDD qui sont apparues pendant la DEDD.

Les 10 dernières années ont aussi été le témoin d'une multiplication des programmes de développement professionnel destinés aux personnels enseignants de l'enseignement supérieur. Au niveau régional, des projets de collaboration internationale tels que le Programme international de formation de MESA (PIF) cherchent à cerner les besoins en formation des personnels et à y répondre, en vue de soutenir un changement systémique de l'ensemble des programmes d'enseignement. Au total, 261 enseignants universitaires, représentant 121 établissements et 35 pays (23 pays africains et 12 pays asiatiques) ont participé au PIF de MESA. Cette initiative a généré pas moins de 142 projets de changement (Togo et Lotz-Sisitka, 2009 ; Université de Rhodes, 2013). Le Bureau méditerranéen d'information pour l'environnement, la culture et le développement durable (BMI-ECDD) de Grèce, qui apporte depuis 2010 son soutien à l'organisation d'ateliers de formation en résidence destinés à des enseignants universitaires en EDD de tout le nord et le sud de la Méditerranée, en est un autre exemple, ayant réuni 48 conférenciers et enseignants universitaires venus de 19 pays de la mer Baltique et de la Méditerranée pour contribuer au changement des programmes d'enseignement et des pratiques éducatives. Plus récemment, en 2013, ce Bureau a travaillé avec 55 enseignants représentant sept universités du Maroc. Le BMI-ECDD a contribué à favoriser le dialogue entre les pays du nord et du sud de la Méditerranée, en créant des passerelles susceptibles d'alléger les préoccupations et de partager les bonnes pratiques (BMI-ECDD, 2013).

Les réseaux d'établissements de l'enseignement supérieur renforcent les capacités et étendent l'influence de l'EDD

Une des évolutions les plus visibles qui contribuent à faire progresser les projets de durabilité dans l'enseignement supérieur est la collaboration accrue entre les établissements d'enseignement supérieur. Les 10 dernières années ont été le témoin d'une multiplication progressive des réseaux et consortiums d'universités qui influent sur le dialogue et le changement dans le secteur.

Des groupes éminents, tels que le Partenariat mondial des universités pour l'environnement et la durabilité (PMUED), le réseau Introduire l'environnement et la durabilité dans les cursus traditionnels des universités africaines (MESA), le

réseau Promotion de la durabilité dans les cursus d'enseignement et de recherche de troisième cycle universitaire (ProSPERNet, Asie-Pacifique), le réseau Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sostenibilidad y el Ambiente (ARIUSA) (Amérique latine, Caraïbes et pays ibériques) ; l'Alliance Copernicus (Europe) ; l'Association pour l'avancement de la durabilité dans l'enseignement supérieur (Amérique du nord), le Réseau du Pacifique des universités insulaires pour la durabilité (Pacifique sud) et le Réseau méditerranéen des universités pour l'éducation au développement durable, sont désormais des forces influentes reconnues dans leurs régions respectives.

Les réseaux d'ESS fournissent des enseignants et une plateforme ouverts au dialogue, à l'apprentissage et à l'action (Blewitt et Tilbury, 2013). Ils apportent leur soutien au renforcement des capacités et contribuent à la mise au point de stratégies en vue d'un changement des programmes d'enseignement au service de la durabilité, comme l'illustre le profil ci-dessous.

Encadré 4.4.1.3 : Afrique – réseaux liés à l'EDD qui servent de passerelles au dialogue nord-sud-sud

Le réseau MESA, créé grâce aux efforts du PNUE et de l'Association africaine des universités pour être le programme phare de la DEDD, a généré un mécanisme destiné à ce que les universités africaines coopèrent pour définir ensemble le sens de l'EDD pour les universités africaines et chercher à obtenir des résultats significatifs. Le concept s'est avéré très attractif pour les établissements dans lesquels les universitaires avaient eu la possibilité de délibérer et de réfléchir au sens de l'EDD dans l'enseignement supérieur en Afrique. Il a fallu, pour cela, une grande constance dans l'engagement et le soutien de professionnels, qui a été le plus souvent favorisé par le PNUE et, durant la seconde moitié de la DEDD, par le Programme international de formation du PNUE/SIDA/NIRAS, qui ont relié les universités africaines et asiatiques grâce à un partenariat suédois en instaurant un dialogue nord-sud-sud de qualité sur l'EDD dans l'enseignement supérieur.

Source : Professeur Lotz-Sistika (2013).

Parallèlement à ces réseaux, d'importants partenariats créés dans l'enseignement supérieur, tels que le Réseau mondial des universités pour l'innovation (RUMI) et l'Association internationale des universités (AIU), ont fait de la durabilité une préoccupation centrale de leurs activités, amenant ce sujet au cœur des dialogues auxquels participait l'enseignement supérieur traditionnel. Ceci représente une réalisation importante, qui n'était pas imaginable il y a 10 ans.

De même, des initiatives favorisées par les Nations Unies, telles le Partenariat mondial des universités pour l'environnement et la durabilité (PNUE-PMUED) et les Centres régionaux d'expertise en éducation pour le développement durable (UNU-CRE) ont élargi la portée des initiatives de l'enseignement supérieur au service de la durabilité, réussissant à atteindre 550 universités supplémentaires des cinq continents au cours des 10 dernières années. Aucune étude d'évaluation chiffrée n'a été réalisée, qui permettrait de quantifier cette augmentation de l'influence, mais il existe des études de cas qui servent de base documentaire et prouvent qu'un élan nouveau a été créé dans le secteur.

Encadré 4.4.1.4 : PMUED – Renforcement des programmes éducatifs et de la recherche par des partenariats

Le Partenariat mondial des universités pour l'environnement et la durabilité (PMUED) promeut l'intégration des thématiques en rapport avec l'environnement et la durabilité à la recherche pédagogique, l'engagement des populations et la gestion des universités, tout en cherchant à accroître le niveau d'engagement et la participation des étudiants à des activités axées sur la durabilité. Les activités du PMUED reposent sur trois piliers principaux : l'éducation (production de manuels correspondant aux programmes d'enseignement qui s'appuient sur et complètent le travail du PNUE sur l'économie verte, REDD+ et l'adaptation au changement climatique), la formation (plus de 10 programmes de formation impliquant, chaque année, plus de 300 décideurs universitaires et politiques au service du développement durable) et la mise en place de partenariats plus solides avec des représentants de la société civile, des milieux d'affaires et des groupes de développement locaux, en vue de définir les priorités du travail de recherche et de développement. Ainsi, le PMUED crée un lien entre l'éducation et la recherche d'une part et l'engagement et la sensibilisation des populations de l'autre.

Source : GUPES (2014).

Les défis importants de l'avenir vont consister à trouver le moyen d'accroître le pouvoir et la coordination de ces réseaux régionaux et internationaux afin de leur permettre d'agir plus efficacement pour soutenir la durabilité dans leurs secteurs respectifs et de renforcer la voix et l'influence de la communauté de l'enseignement supérieur, partie prenante fondamentale au mouvement des promoteurs du développement durable, pour qu'elles portent au-delà de ce milieu.

L'intérêt vis-à-vis des recherches concernant la durabilité est en hausse

Au cœur du nombre de déclarations et de plans de travail internationaux en rapport avec le rôle de l'enseignement de troisième cycle dans le développement durable, on trouve l'appel lancé pour que la recherche s'occupe des défis économiques, sociaux et environnementaux auxquels le monde est confronté. La meilleure façon de définir les recherches conduites par les EES consiste à parler de « toutes les recherches menées dans le contexte institutionnel par une université et contribuant au développement durable » (Wals et al., 2010). Des recherches récentes ont permis de définir deux questions principales auxquelles la recherche des EES en rapport avec la durabilité devra s'attaquer : Premièrement, il importera de regarder d'un œil critique la zone où les processus d'enseignement, d'apprentissage et de recherche se croisent, afin de déterminer ce qui peut et doit être réformé dans le but de renforcer les investigations concernant le développement durable et d'en apprendre davantage sur ce sujet. Deuxièmement, les frontières entre disciplines différentes font obstacle à l'exploration de questions complexes ainsi qu'à la préparation d'enseignants capables de résoudre les problèmes en transcendant les dimensions socio-économiques et environnementales. En bref, passer de la spécialisation scientifique au dialogue interdisciplinaire est indispensable. (RPDE, à paraître).

L'enquête africaine menée par le réseau RUMI-AIU-AUA s'est penchée plus en détail sur cet aspect de la durabilité dans les EES et a permis de constater que pour 60% des personnes ayant répondu au questionnaire, la recherche concernant le développement durable représente 20 à 40% de l'ensemble des recherches entreprises par les établissements (RUMI, AIU et AUA, 2011). Si le volume des travaux accomplis peut sembler prometteur, un déficit de mise en œuvre existe, s'agissant de la communication et de l'utilisation de ces recherches. Moins d'un cinquième des établissements, par exemple, a indiqué que ses recherches avaient été publiées dans des journaux spécialisés ou présentées lors de conférences internationales, 10% seulement ayant répondu que leurs travaux avaient servi à des fins de préconisation ou d'élaboration politique. Ces conclusions sont le signe que la recherche sur la durabilité n'influe peut-être pas encore sur les décisions politiques ou les pratiques en vigueur. Même si des données provenant d'autres régions du monde sont nécessaires pour compléter les conclusions de l'étude africaine, ce fait permet de penser qu'il conviendrait d'accorder une attention accrue, non seulement au fait de savoir si des recherches sont en cours qui ont un rapport avec la durabilité, mais aussi de quelle façon ces recherches sont utilisées pour influencer sur les politiques et les pratiques en vue de provoquer un changement de long terme et de portée mondiale. Cette indication pourrait être celle qu'il serait le plus important d'ajouter au système de suivi et de notation des EES.

Alors que grandissent le rythme et l'urgence des changements planétaires, les besoins en termes de connaissances et de solutions exprimés par les populations font de même. Ce qui signifie que le rôle des EES en tant que moteurs de la recherche et de l'innovation est fondamental pour le développement durable des individus, des communautés et des nations sur le plan social, économique et environnemental (RPDE, à paraître).

La recherche sur l'EDD s'est beaucoup développée au cours de la DEDD

La création du *Journal of Education for Sustainable Development* (Journal de l'éducation pour un développement durable) démontre que la DEDD a grandement contribué à faire pénétrer l'EDD dans la communauté universitaire traditionnelle. Avant la DEDD, par exemple, l'EDD était largement limitée, s'agissant de la recherche concernant la formation des enseignants, à quelques articles occasionnels dans des publications spécialisées dans d'autres sujets, tels que l'Environnement Education Research Journal (*Journal de recherche sur l'éducation environnementale*) et d'autres journaux spécialisés traitant de l'éducation environnementale ou de l'éducation au monde. Aujourd'hui, trois journaux spécialisés en EDD existent, qui ont publié des milliers de pages très instructives sur la recherche dans le domaine de l'EDD et de la formation des enseignants (*Journal of Teacher Education for Sustainability* (*Journal de la formation des enseignants au service de la durabilité*), *Discourse and Communication for Sustainable Education* (Discours et

communications pour l'enseignement durable) et *Evigogika*). D'autres journaux spécialisés ont également contribué à la recherche théorique sur l'EDD, en particulier l'*International Journal of Environment and Sustainable Development* (Journal international de l'environnement et du développement durable), l'*International Journal of Sustainability in Higher Education* (Journal international de la durabilité dans l'enseignement supérieur) et le *Southern African Journal of Environmental Education* (Journal de l'éducation environnementale en Afrique australe), pour n'en citer que quelques-uns. Ces publications ont contribué à l'importance, la crédibilité et l'acceptation de l'EDD, tout en élevant le niveau d'engagement critique vis-à-vis de certaines dimensions et dynamiques de l'EDD.

La recherche concernant l'EDD a aussi bénéficié des efforts consentis par les Centres régionaux d'expertise ainsi que par les réseaux de chercheurs en EDD et par des centres de recherche dédiés. En 2007, par exemple, l'université de Chulalongkom en Thaïlande, a créé le centre de recherche et de développement sur les innovations en matière d'EDD de sa Faculté d'éducation. Dans la région de l'Afrique australe, la Communauté pour le développement de l'Afrique australe a coordonné un réseau de chercheurs sur l'EDD et l'éducation à la qualité couvrant 10 universités d'Afrique australe, qui a joué un rôle de pionnier en élaborant de nouveaux concepts en matière de qualité pédagogique et d'évaluation des résultats concrets des programmes dans les écoles et les communautés (Lotz-Sistika, 2012/13). L'université du Pacifique sud héberge le Centre du Pacifique pour l'environnement et le développement durable, très axé sur la recherche concernant l'EDD (Nomura et Abe, 2014). Plus récemment, en 2014, le Réseau européen de recherche sur l'environnement et l'éducation durable a vu le jour.

Encadré 4.4.1.5 : Canada – partenariats basés sur la recherche concernant l'EDD

Le Réseau politique pour la durabilité et l'éducation (RPDE) est un partenariat basé sur la recherche mis en place entre des établissements de recherche universitaire et des organisations nationales/internationales. Couvrant les niveaux d'enseignants allant du premier au troisième cycle, le RPDE cherche à déterminer quelles sont, parmi les politiques et innovations existantes ou toutes récentes, celles qui sont les plus prometteuses, s'agissant de réaliser les changements éducatifs nécessaires en vue d'un avenir plus durable, en particulier par rapport à la façon dont les établissements éducatifs abordent les programmes d'enseignement, la recherche, le fonctionnement des installations, la gouvernance et la nécessité d'un engagement plus large à l'égard des communautés et des sites. Afin d'atteindre l'objectif fixé, ce programme implique de nombreuses communautés du premier au troisième cycle d'études, aux niveaux régional et national, grâce à des consultations et à des collaborations multisectorielles.

Source : RPDE (à paraître)

Une autre initiative récente en matière de recherche concernant l'EDD est l'Education universitaire pour le développement durable (2013-2016), qui a bénéficié du soutien du Projet Erasmus de l'UE concernant l'apprentissage continu. A ce projet, récompensé récemment par la Commission européenne, participent 55 établissements d'enseignement supérieur, organisations et associations représentant 34 pays qui cherchent des voies permettant de faire avancer les innovations durables dans l'enseignement supérieur.

Les Chaires de l'UNESCO ont également joué un rôle central dans l'expansion de la recherche s'intéressant à l'EDD. Ces chaires ont été conçues en 1992, en tant que moyen de faire avancer la recherche, la formation et le développement de programmes dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2009a, p. 32). Depuis décembre 2013, il existe 770 chaires de l'UNESCO, réparties sur 134 pays, dont 17 ont été désignées comme adhérentes de l'EDD. Plusieurs chaires de l'UNESCO ont, pendant la DEDD, été à l'origine d'importantes recherches centrées sur l'EDD et d'importantes initiatives destinées à renforcer les capacités (UNESCO, 2010f ; UNESCO, 2013k).

En dépit de ces évolutions favorables, Tilbury (UNESCO, 2011a) fait observer, dans une revue d'expert de l'apprentissage et des processus liés à l'EDD, que « la recherche concernant l'EDD, encore insuffisamment développée, manque d'éléments probants ». L'EDD continuera à avoir besoin du soutien que lui apportent les recherches des EES. De nouvelles preuves démontrant l'efficacité réelle de l'EDD, le fait qu'elle entraîne des changements dans les connaissances et les choix des apprenants, apporte des solutions aux problèmes survenant aux niveaux local, national et mondial et des apports financiers propices à un développement économique plus durable, aideront à faire avancer les engagements présents et futurs vis-à-vis de la politique majeure que représente le changement des programmes d'enseignement par les ministères de l'éducation et d'autres ministères.

Le fonctionnement des campus a enregistré des progrès en matière de durabilité

L'engagement précoce manifesté par les EES vis-à-vis du développement durable est souvent parti des campus eux-mêmes, désireux de servir d'exemple en ce qui concerne le développement durable, en renforçant les apprentissages des étudiants grâce à leurs cours et à leur travail de recherche. Dans plusieurs centaines d'EES, le changement est désormais visible dans l'amélioration de l'empreinte écologique des EES grâce à des programmes de recyclage, des campagnes de réduction des consommations d'énergie et la promotion d'options plus écologiques dans les transports. Le traitement de la question de la durabilité des opérations sur les campus a impliqué, entre autres, la mise en place de politiques et de systèmes applicables à la gestion des déchets, de l'eau et des substances chimiques dangereuses et aux achats (notamment en ce qui concerne les approvisionnements verts ou réalisés dans le cadre du « commerce équitable » d'aliments sains sur les campus, la gestion des moyens de transport et de la flotte ainsi que les besoins en énergie. Les problématiques sociales bénéficient d'une attention accrue et, comme l'indique la Croatie, « les EES et le Ministère (de l'éducation) déploient des efforts, particulièrement remarquables depuis deux ans, pour obtenir que l'intégration sociale fasse partie intégrante des politiques de l'enseignement supérieur et pour promouvoir la qualité de vie des étudiants (Q SEM Croatie, EM).

En 2005, lors du lancement de la DEDD, il n'existait aucun mécanisme systémique apte à construire des passerelles entre les questions de stratégie, de développement académique et de fonctionnement dans le domaine de la durabilité. Au terme de la DEDD, toute une gamme d'outils servant à l'auto-évaluation est désormais utilisable pour promouvoir des approches tout-établissement en matière de durabilité et offrir fréquemment des opportunités de validation ou de certification indépendante des performances.

Pendant la DEDD, les établissements ont développé et partagé des outils destinés à améliorer leur empreinte durable. Au nombre des exemples disponibles, nous citerons la boîte à outils proposée par le PNUE pour l'écologisation des universités, en 2013 ; l'initiative pour l'amélioration des performances environnementales de l'enseignement supérieur⁷, le Laboratoire vert d'auto-évaluation des programmes et l'outil d'apprentissage dans les environnements de l'avenir (LIFE). Faisant suite à l'Initiative au service d'un enseignement supérieur durable adoptée à Rio+20 (IESD), le PNUE a mis en place la Plateforme pour des performances durables de l'éducation dans le but de soutenir les signataires de l'IESD. Cette plateforme donne accès à toute une série d'outils d'auto-évaluation ou d'auto-appréciation issus de régions développées ou en voie de développement, en particulier les outils suivants : outil d'évaluation de la durabilité basé sur les unités (OEDU), mis au point en vue d'une utilisation dans le cadre du Programme international de formation issu d'un partenariat entre l'Afrique et la Suède ; l'Alternative pour l'appréciation des universités (AAU), qui apporte son appui à une communauté d'apprenants dans des universités de la région Asie-Pacifique ; les Instruments d'évaluation au service de la durabilité dans l'enseignement supérieur (IEDES), dont la mise au point initiale est due aux Pays-Bas et qui sont utilisés dans plus de 11 pays et les outils AASHE-STARS, désormais utilisés par plus de 660 EES dans toute l'Amérique du nord et au-delà. Ces instruments d'évaluation aident les universités et autres établissements à planifier les progrès nécessaires vers les grands objectifs assignés à la durabilité, qu'ils jugent particulièrement importants pour leurs établissements.

Pendant les 10 années de la DEDD, les EES ont été particulièrement attentifs à l'élaboration de stratégies de réduction des émissions carbone, mettant l'accent sur les émissions directes de CO₂ dues aux opérations des universités. Les EES des États Unis sont responsables, à elles seules, de l'émission de près de 121 millions de tonnes métriques de gaz à effet de serre chaque année (Second Nature, 2013). Plus de 180 signataires de l'Engagement des Présidents d'universités et de « colleges » américains vis-à-vis du climat (EPUCAC) ont mis au point des programmes destinés à encourager la recherche par des étudiants sur les questions liées au climat et/ou à la durabilité, pendant que 82 signataires incluaient les résultats de l'apprentissage de la durabilité dans les Exigences imposées à l'enseignement généraliste par les établissements et que 108 signataires proposaient le développement professionnel à toutes les facultés enseignant la durabilité. Selon Timothy White, Président du Comité directeur de l'EPUCAC, le « College » de l'Atlantique, le « College » de Colby et le « College de Green Mountain ont atteint la neutralité en matière d'émissions carbone (White, 2013).

7 Voir <http://www.goodcampus.org/>

Le défi que représentent les émissions carbone est toujours important pour une majorité des universités et des « colleges », qui viennent de commencer à mesurer leurs émissions (Fondation carbone, 2012)⁸. Toutefois, travailler sur la réduction des émissions de CO₂, en particulier en ce qui concerne les besoins en données des centrales énergétiques, conduit à des innovations de niveau mondial dans les systèmes de chauffage et de refroidissement qui influenceront, non seulement sur les EES, mais aussi sur les très importants centres de collecte des données gérés par les secteurs public ou privé du monde entier (Zverina, 2010). Ceci démontre qu'appliquer la recherche concernant la durabilité chez soi peut aussi servir un objectif plus large.

Les systèmes régissant la collecte de données et la transmission des rapports permettent de remarquer et de référencer et donc d'informer les investisseurs stratégiques et les décideurs influant sur la gestion. Le développement et la promotion de ces mécanismes essentiels à la création de passerelles entre les problèmes stratégiques, de développement académique et de fonctionnement posés par la durabilité institutionnelle, devrait se poursuivre dans la période post-DEDD.

Les EES étendent la valeur et l'impact de l'enseignement qu'ils dispensent et de la recherche qu'ils mènent localement, servant de catalyseur pour les changements communautaires

Les 10 dernières années ont été le témoin d'un accroissement notable du nombre d'initiatives dues à l'enseignement supérieur et visant à trouver des solutions propices à la durabilité, notamment au niveau communautaire (Lotz-Sisitka, 2011 ; Lozano, 2007 ; Mochizuki et Fadeeva, 2008 ; Ryan et coll., 2010 ; Tilbury, 2011b). Celles-ci ont permis aux universités et « colleges » d'apprendre, de créer des partenariats et d'étendre leur influence au-delà de leurs campus. On trouve des exemples de cela dans toutes les régions définies par les Nations Unies, qui ont été signalés dans toutes les consultations régionales menées par l'UNESCO au cours de la DEDDD. La consultation régionale sur la DEDD de 2013 par l'UNESCO indique un accroissement du travail socio-culturel des universités dans toute la région Asie-Pacifique. Y figurent des exemples issus de la Malaisie, où les initiatives se sont concentrées sur une meilleure appréhension inter-ethnique de la paix et de la cohésion sociale ainsi que sur la promotion des savoirs traditionnels (UNESCO, 2013p).

Dans un rapport récent du RUMI, Lotz-Sisitka (2011) présente des éléments prouvant une contribution notable des établissements africains en faveur des communautés locales grâce à leur prise en compte des questions liées à la paix, à la sécurité, à la résolution des conflits, au VIH et au SIDA. Nomura et Abe ont observé que dans la région Asie-Pacifique, il existait « une forte demande de la société à l'égard des universités pour que celles-ci contribuent à la solution des problèmes locaux grâce à l'éducation et à la recherche, en particulier d'une manière participative » (Nomura et Abe, 2014). Des tendances similaires ont été constatées grâce à l'étude menée par l'AIU (2012). Elle a permis de documenter, par exemple, la façon dont l'université mondiale de Handong, en République de Corée, a favorisé des initiatives de renforcement des capacités qui ont créé un rapport entre les entreprises locale et la connaissance du développement durable. En Amérique latine, les interactions avec la communauté locale enrichissent la pratique pédagogique. L'université de San Carlos, par exemple, travaille grâce au réseau RCE du Guatemala à l'introduction du savoir indigène dans les programmes d'études traditionnels des universités.

Les efforts de recherche des universités et des communautés promettent une multitude de bienfaits aux communautés et aux apprenants ainsi que, plus largement, des contributions à la recherche durable. Alors que ces efforts continuent à grandir, il importera de déterminer si toutes les parties prenantes en comprennent les bienfaits ainsi que ce qui sera nécessaire pour renforcer et multiplier de telles initiatives.

8 Le défi d'adaptation n'apparaît pourtant pas sur l'écran radar des EES : il existe peu de données sur les mesures prises par les universités pour identifier les risques et les vulnérabilités dans leur infrastructure et s'adapter au changement climatique. C'est un problème qui prendra davantage d'importance avec le changement climatique dans les années à venir.

Implications pour les actions futures

L'engagement de l'enseignement supérieur est indispensable aux avancées du développement durable et à la préparation des générations actuelles et futures en vue de l'utilisation de leur savoir dans tous les aspects de leur travail et de leur vie. Les 10 dernières années ont été le témoin d'une accélération des efforts déployés par l'enseignement supérieur pour contribuer à l'avancée du monde vers la durabilité. Mais si les EES ont beaucoup accompli eu égard aux aspects individuels de l'EDD (leadership, initiatives concernant les programmes d'enseignement et les opérations, en particulier), des approches tout-établissement sont désormais nécessaires, qui permettront de transformer les cursus, la pédagogie, la recherche et les modes de fonctionnement au cœur de l'enseignement supérieur, en engageant toutes les parties prenantes – organes dirigeants, étudiants, facultés et communautés (Scott et al., 2012). **Au terme de la DEDDD, les pionniers au sein des EES, qui ont adopté une démarche d'intégration globale, dans laquelle l'établissement tout entier est concerné, sont l'exception plutôt que la règle.** Pour une mise en œuvre complète, il faudra des innovations plus profondes en termes de développement du leadership et des personnels à tous les niveaux des établissements.

Encadré 4.4.2.1 : Actions suggérées

- ➔ **Pour que les approches tout-établissement de l'EDD progressent, il importe d'étendre et de promouvoir le développement du leadership chez les cadres et administrateurs universitaires**, notamment en ce qui concerne le conseil, l'apprentissage grâce aux pairs, à partir des actions et grâce à des mentors.
- ➔ **De nouvelles approches de la réforme des programmes d'enseignement sont nécessaires**, en particulier le renforcement des capacités des personnels universitaires, afin que le développement durable dépasse le stade d'un intérêt « carriériste » pour devenir le fruit d'un apprentissage et d'une orientation tout au long de la vie dans tous les domaines d'étude. L'augmentation de la demande des étudiants eu égard à une éducation centrée sur la durabilité, qui peut être un levier important en faveur du changement des programmes d'enseignement et des pratiques pédagogiques, devrait être suivie de plus près.
- ➔ **La recherche liée à la durabilité devrait être surveillée plus systématiquement**, pour noter, en particulier si son influence sur le changement des politiques et des pratiques dépasse celle des établissements et si oui, comment. La recherche liée à l'EDD est un domaine important des questionnements théoriques et devrait être reconnue et soutenue, et reposer sur les fondements des agendas et des plans établis par la recherche concernant l'EED au plan national.
- ➔ **Les opérations de verdissement des campus peuvent être renforcées** au travers de mécanismes permettant le partage des outils et des approches, en particulier grâce à la réduction de l'empreinte carbone.
- ➔ **La collaboration et les partenariats entre chercheurs universitaires et parties prenantes communautaires pourraient se multiplier et devenir des mécanismes d'approfondissement de l'apprentissage**, de renforcement de la base des connaissances concernant les questions locales, sociales et économiques et pour contribuer **aux solutions nécessaires à la durabilité au plan local.**

L'investissement de temps et de ressources dans ces domaines devrait conduire à une augmentation de plus en plus rapide des changements et des résultats. Toutefois, la réorientation planétaire de l'enseignement supérieur vers la réalisation du développement durable demandera davantage que de multiplier les bonnes pratiques existantes. Un changement systématique des programmes d'enseignement est nécessaire, et le leadership des universitaires est un élément-clé pour réaliser cette ambition. En allant de l'avant, **la mise en œuvre de l'EDD devrait établir un ordre de priorités concernant les efforts nécessaires et les opportunités professionnelles des leaders d'établissements et de facultés.** Renforcer les capacités sur ce plan a de fortes chances d'avoir un rôle catalyseur dans la quête de réorientation de l'enseignement supérieur vers la réalisation du développement durable.

Tableau 4.4.2.1 : Déclarations et engagements de l'enseignement supérieur pendant la DEDD

Année	Déclaration ou Charte – partenaires intéressés	Sommaire
2005	Communiqué de Bergen Ministres de l'éducation de l'Union européenne (UE), Commission européenne et autres Membres consultatifs	En appelle aux universités de l'UE pour qu'elles construisent sur les principes de la durabilité, références au Processus de Bologne en tant que mécanisme-clé en vue de la création d'une zone d'enseignement supérieur européen d'ici à 2010, et au fait que ce processus devrait reposer sur le principe de durabilité.
2005	Déclaration de Graz sur l'engagement des universités envers le développement durable Campus Copernicus, Université Karl- Franzens de Graz, Université technique de Graz, Oikos International, UNESCO	Souligne les opportunités-clés créées par le Processus de Bologne en vue d'introduire la durabilité dans tout l'enseignement supérieur.
2008	Sommet universitaire du G8 à Sapporo Déclaration de durabilité Réseau des universités du G8	Reconnaît la nécessité d'une durabilité mondiale et la responsabilité des universités ; en appelle à la réaction des dirigeants et des sociétés du G8.
2008	Charte du réseau ProSper.Net UNU-IAS	Promotion de la durabilité dans l'enseignement de 3ème cycle et la recherche : Réseau d'établissements (Asie-Pacifique).
2009	Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur UNESCO	En appelle aux gouvernements à investir davantage dans l'enseignement supérieur, encourager la diversité et renforcer la coopération au service des besoins des sociétés.
2009	Déclaration de Turin sur l'éducation et la recherche pour le développement durable et responsable Réseau des universités du G8.	Reconnaît le rôle central que devraient jouer les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche scientifique pour soutenir la durabilité mondialement et localement..
2010	Engagement vis-à-vis d'une empreinte verte des universités de L'UNICA Réseau UNICA (Réseau des universités des capitales européennes)	Souligne la situation unique des universités dans les différentes capitales européennes..
2011	Declaración de las Américas por la Sustentabilidad de y desde la Universidad Organisation interaméricaine pour l'enseignement supérieur.	Engagement des universités à assumer la responsabilité institutionnelle de réagir à la crise environnementale mondiale et à encourager d'autres acteurs sociaux à faire de même.
2012	Traité des peuples sur la durabilité de l'enseignement supérieur Copernicus Alliance, 35 HE agencies, associations and organizations	Elaboré pour influencer sur les négociations et dialogues internationaux, il s'agit d'un engagement formel et volontaire des EES vis-à-vis de Rio+20.
2012	La Déclaration de l'enseignement supérieur en faveur de Rio + 20 DESA NU, le PNUE, l'UNESCO, Global Compact des NU et l'UNU	Reconnaît la responsabilité des universités vis-à-vis de la quête de développement durable ; identifie des actions et encourage, dans leur cadre, une approche toute-l'école vers la réalisation d'un avenir durable.

Source : Tilbury (2013).

DRAFT

Éducation non formelle, campagnes de sensibilisation du public et médias

L'EDD pour tous

Points clés

Les initiatives d'éducation non formelle au développement durable, par le bénévolat dans les communautés, les programmes diffusés par des centres d'apprentissage en plein air et autres expériences concrètes, se sont multipliées au cours de la Décennie.

Les stratégies nationales et les documents de planification reconnaissent peu à peu l'apprentissage et l'éducation des adultes comme des moyens adaptés pour réaliser le développement durable.

La sensibilisation du public et l'attention des médias au développement durable se seraient renforcées dans de nombreux pays.

Les médias sociaux et les réseaux sociaux en ligne sont de plus en plus utilisés pour sensibiliser le public au développement durable.

Défis

L'accessibilité à l'apprentissage et à l'éducation des adultes reste difficile, ce qui freine la diffusion des concepts et des pratiques du développement durable chez les apprenants adultes.

Les organisations et les personnes qui travaillent avec les apprenants adultes ont des capacités inégales en matière d'EDD.

Il est indispensable de multiplier les partenariats entre la société civile et le secteur public afin d'harmoniser et d'intensifier les ressources et les actions.

Nous ne disposons pas encore d'éléments suffisants pour comprendre les liens entre la sensibilisation et l'évolution des comportements et des modes de vie.

Éducation non formelle, campagnes de sensibilisation du public : Actions EDD dans le monde

EXPOSITIONS

En Inde, le **train Science Express Biodiversity Special**, parti en 2012, a pour but de sensibiliser le public à la biodiversité et de l'aider à en comprendre les enjeux. Une exposition sur la biodiversité est installée à bord du train ainsi que sur les quais de gare, ce qui permet d'aborder le sujet de façon ludique. Les 40 animateurs présents à bord du train ont pu toucher quelque **4.6 millions de visiteurs en un peu plus de deux ans. L'exposition a notamment été visitée par 10 000 écoles.** Selon un rapport d'enquête, plus de 80 % des visiteurs ont montré qu'ils comprenaient mieux la biodiversité après leur visite (Sarabhai et Subramanian, 2014).

FORMATION

Le **projet Solar Power!**, réalisé par l'ONG Tostan en Afrique, donne aux femmes rurales les moyens de se rendre au « Collège aux pieds nus » pour y suivre un programme de formation en ingénierie de l'énergie solaire. À leur retour, ces femmes peuvent former d'autres femmes des communautés voisines, ce qui démultiplie les effets du programme et donne à chaque ingénieure des moyens de subsistance. Grâce à ce projet, les communautés rurales disposent d'une source d'énergie renouvelable et les femmes s'imposent comme des entrepreneures au sein de leur communauté, ce qui contribue à renforcer le développement à l'initiative de la communauté (Tostan, 2013). **452 panneaux solaires installés dans 9 villages du Sénégal et 58 ingénieures solaires formées.**

SENSIBILISATION

The **Global Survey on Sustainable Lifestyles** Une **campagne de sensibilisation mondiale sur les modes de vie durables**, conduite par le PNUE auprès de **8,000 jeunes adultes âgés de 18 à 35 ans et issus de 20 pays**, avait pour objet de réunir des données sur la façon dont ces jeunes voient l'avenir durable. Il ressort de cette enquête que la majorité des personnes interrogées considèrent le bien-être, l'action et le sens comme les bases essentielles d'un avenir durable. La plupart des jeunes adultes ont également indiqué qu'il était nécessaire de proposer une vision plus globale, convaincante et pragmatique de ce à quoi peut ressembler une société durable (Abbas et al., 2013).

CAMPAGNES

Earth Hour est une des plus grandes campagnes environnementale à l'échelle mondiale ; depuis 2014, elle a engagé **162 pays** et plus de **7 000 villes**, et municipalités à couper les lumières pendant une heure. (<http://www.earthhour.org/>)

4.5. Education non formelle, campagnes de sensibilisation et médias

L'EDD est destinée à tout le monde, à tous les stades de la vie et dans tous les contextes d'apprentissage possibles.

– CEE (2008)

La réorientation de fond des systèmes d'éducation demande des changements de l'enseignement à tous les niveaux et dans tous les domaines – pas simplement dans l'éducation formelle, mais aussi dans les processus non formels et informels, de façon à ce que tous les citoyens, jeunes et adultes, puissent apprendre à contribuer aux objectifs d'un monde plus équitable, écologiquement durable et sûr.

L'UNESCO considère l'apprentissage non formel comme une forme d'éducation institutionnalisée, délibérée et planifiée par un fournisseur d'enseignement. La caractéristique permettant de définir l'éducation non formelle, c'est qu'elle est un ajout, alternatif et/ou complémentaire, de l'éducation formelle dans le cadre du processus d'apprentissage tout au long de la vie par les individus. Elle s'adresse à tous les âges mais n'applique pas nécessairement une structure de cheminement continu ; elle peut être de courte durée et/ou de faible intensité ; et elle est généralement dispensée sous la forme de cours, ateliers ou séminaires de courte durée (UNESCO-UNIS, 2011, p. 11).

L'EDD en appelle aussi à l'apprentissage tout au long de la vie, reconnaissant que les besoins éducatifs des peuples changent au cours de l'existence. L'apprentissage tout au long de la vie est considéré comme étant :

L'acquisition continue de connaissances et d'aptitudes par une personne, tout au long de sa vie.
L'apprentissage tout au long de la vie concerne les moyens non formels et informels d'apprentissage en vue de, et en réaction aux différents rôles, situations et environnements qu'une personne rencontrera tout au long de son existence.

– Commission nationale néerlandaise pour l'UNESCO (2009, p. 10)

L'éducation informelle est également appelée à sensibiliser le public au développement durable, au travers de la vie professionnelle et familiale et des loisirs. Sensibiliser le public implique une gamme de moyens divers : supports imprimés et en ligne, télévision, radio, campagnes publiques, théâtre de rue, réseaux sociaux, transmission de messages viraux (c'est à dire tous les moyens propres à informer le public). La sensibilisation peut ne pas conduire, à elle seule, à changer les choix ou les conséquences sociétales, mais elle occupe la première place dans l'arsenal des communications et stratégies éducatives visant à favoriser une compréhension et un apprentissage plus approfondis susceptibles d'influer sur les attitudes et les valeurs, pour finalement donner lieu à des actions (Scott et Gough, 2003).

Les efforts déployés par les sociétés civiles de par le monde ont abouti à ce que des initiatives soient prises en faveur d'une planification de la durabilité et de la création d'entreprises vertes, bon nombre d'efforts destinés à sensibiliser le public et à informer les consommateurs ayant été entrepris bien avant la DEDD. Toutefois, la DEDD a créé l'opportunité de passer en revue les progrès de la sensibilisation publique en faveur de l'environnement durable et de tirer les enseignements des 10 années d'attention accrue prêtée à l'information et à l'engagement des citoyens. Elle a aussi donné l'occasion de réfléchir à la façon dont l'EDD a pu influencer sur les concepts et les pratiques de l'éducation non formelle, en consacrant une attention toute particulière aux adultes, et de mieux cerner les évolutions survenues, dans les États Membres, durant la DEDD.

Dans le dernier Questionnaire SEM de l'UNESCO, les États Membres et autres parties prenantes étaient invités à rendre compte de toute une série très large d'activités en faveur de l'éducation non formelle, en vue de mieux saisir les progrès accomplis en ce qui concerne les activités qui complètent et sortent du champ de l'éducation formelle. Les États Membres étaient aussi invités à rendre compte des résultats obtenus en ce qui concerne la sensibilisation et l'engagement des médias, dans le cadre d'un effort destiné à mieux appréhender les efforts imputables à l'éducation informelle.

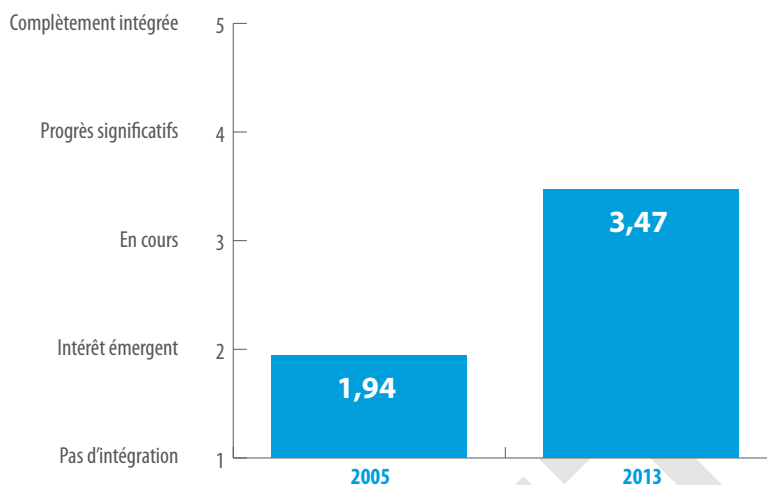
Vue d'ensemble des progrès

L'apprentissage non formel verra croître son importance au cours de la prochaine décennie.

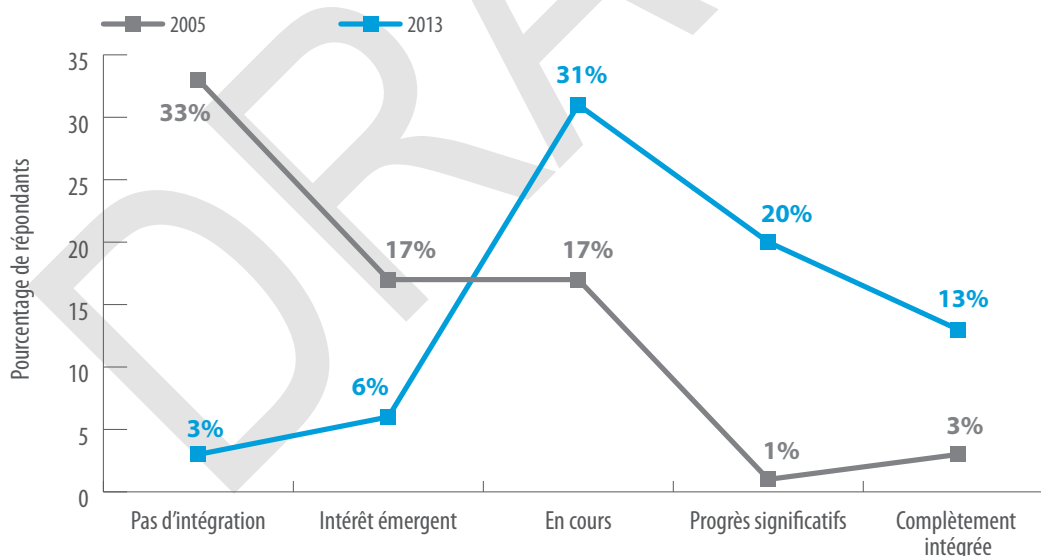
– (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Pays-Bas, EM)

L'apprentissage non formel

Répondant au Questionnaire de l'UNESCO, les États Membres ont fourni des données qui indiquent que des progrès ont été enregistrés dans tous les domaines de l'éducation non formelle (note passée de 1,94 en 2005 à 3,47 en 2013). Si l'éducation non formelle répond aux besoins et aux aspirations d'apprentissage d'un grand nombre d'apprenants, notamment de jeunes et d'adultes à tous les stades d'éducation, les deux rapports d'E&S de la DEDD, celui de 2012 comme celui de 2009, concluaient au fait que l'apprentissage en dehors du secteur de l'éducation formelle avait bénéficié d'une attention insuffisante. En 2005, sur 70 États Membres ayant répondu au Questionnaire, la moitié (50%) indiquait que le travail concernant les approches non formelles de l'EDD n'avait pas été intégré à leur action, voire ne constituait qu'un intérêt émergent ; et moins de 5% évoquaient des progrès significatifs ou une mise en œuvre complète. A la fin de la DEDD, un tiers d'entre eux (33%) déclarent être en progrès significatif, et pour certains être parvenus à une mise en œuvre complète, moins de 10% devant encore entreprendre des actions. Si les progrès rapportés par les États Membres sont encourageants, il est possible qu'ils ne reflètent pas complètement la situation de l'éducation non formelle, les responsabilités concernant l'éducation non formelle et l'apprentissage des adultes pouvant reposer sur des départements autres que ceux qui ont répondu au Questionnaire.

Figure 4.5.1.1 : Note moyenne de l'éducation non formelle en 2005 et 2013 dans les États Membres

Source : Questionnaire MES de l'UNESCO, EM.

Figure 4.5.1.2 : Situation de l'EDD dans l'éducation non formelle en 2005 et 2013 dans les États Membres

Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

L'éducation non formelle soutient l'entrée de l'EDD dans les écoles

Les commentaires des États Membres et autres parties prenantes donnent à penser que l'éducation non formelle est largement considérée comme une forme d'appui fourni aux écoles, venant en complément de l'EDD dans les écoles primaires et secondaires de l'éducation formelle. L'Ouzbékistan, par exemple, indique que des cours d'EDD ont été organisés, à l'intention des élèves, dans 211 centres de jeunesse, les centres *Barkamal avlod*. Plus de 30 matériels d'aide à l'apprentissage ont été élaborés pour les centres *Barkamal avlod*, qui ont permis de dispenser, entre autres, des cours sur le climat et l'écologie (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Ouzbékistan, EM). Le Ministère de l'éducation

de l'Ouzbékistan indique que plus de 105.000 élèves ont fréquenté ces centres en 2013. La Géorgie indique que les ONG qui assurent la promotion de l'EDD dans le cadre de l'éducation non formelle aident avant tout les écoles à créer des éco-clubs. Certaines d'entre elles réalisent d'autres activités (réunions, ateliers, séminaires et émissions télévisées, par exemple) destinées aux enfants des écoles, à la population dans son ensemble et à d'autres groupes intéressés. (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Géorgie, EM). Chypre apporte une réponse plus détaillée pour relier éducation non formelle et éducation formelle :

Si l'on tient compte du fait que l'éducation non formelle et l'éducation formelle sont étroitement liées, les programmes mis en œuvre au sein des communautés grâce aux Centres d'éducation environnementale sont l'occasion, pour les élèves et les enseignants, de mener des recherches sur une question hors de l'école et de poursuivre ensuite cette recherche en classe, de façon plus détaillée. Pendant les recherches concernant la question de la production et de la consommation durables, il a été donné aux élèves, grâce à des programmes d'éducation non formelle, de visiter des entreprises locales et d'y développer un travail reposant sur l'expérience qui, dans la pratique, s'est accompli en interaction avec des professionnels, aux côtés desquels ils ont acquis des connaissances grâce à une expérience directe. Dans des cadres non formels, les élèves apprennent à devenir des consommateurs responsables.

– (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Chypre, EM)

Encadré 4.5.1.1 : Brésil – Les graines de printemps : l'exercice de la citoyenneté depuis l'enfance

Le programme Les graines de printemps reconnaît qu'enfants et adolescents sont des citoyens doués de parole, qui prennent une part active à la vie de leur école et de la cité dans laquelle ils vivent, et peuvent contribuer à construire ainsi des sociétés plus équitables et plus durables. Leurs contributions sont intégrées aux projets des écoles et aux politiques éducatives de leur cité qui mettent l'accent sur l'éducation en tant que droit dévolu aux enfants et aux jeunes. Les propositions émanant des enfants et des jeunes participant à ces projets reposent sur des observations et des discussions dans lesquelles les problèmes et réalités de la vie locale sont pris en compte. Afin de stimuler un changement des attitudes et des comportements dans toute la communauté scolaire, les suggestions et propositions sont intégrées au Projet pédagogique éco-politique mis en place par les unités éducatives d'Osasco dans le but de permettre aux différents acteurs sociaux de participer à la mise en œuvre de ces actions. Actuellement, 134 écoles participent à ce programme, et en particulier les 9.500 élèves de 6 à 12 ans impliqués dans le projet décrit ci-dessus.

Source : Favaro (2012).

Globalement, les initiatives d'EDD non formelle et les ressources destinées à la jeunesse ont joué un rôle important pour sensibiliser aux questions liées au développement durable. Les exemples décrits ci-dessus montrent, en particulier, le lien qui existe entre les questions du développement durable et la consommation non durable, la citoyenneté et d'autres sujets et contribuent à donner aux jeunes les moyens d'action dont ils ont besoin pour travailler ensemble et avec leurs communautés locales. Des initiatives non formelles de ce type sont dignes d'intérêt en ce qu'elles sont promotrices de changement ou de projets d'action au plan personnel et communautaire. Les initiatives relevant de l'éducation non formelle offrent également une voie alternative vers l'apprentissage et ont contribué, au fil des années, à combler les manques des systèmes d'éducation formelle en termes d'accès et de qualité.

Les opportunités d'apprentissage non formel dans des environnements naturels permettant une expérience et une exposition directes à la nature, se sont développées au cours de la DEDD. Bon nombre de contextes éducatifs non formels, tels les zoos, les jardins botaniques et les parcs naturels, ont soit lancé de nouveaux programmes soit réorienté leurs programmes pour leur inclure des éléments d'EDD destinés à approfondir la compréhension et à développer le sens des lieux. Les parcs nationaux, sites du patrimoine et zones protégées servent de lieux d'apprentissage directement applicable. Le Vietnam décrit les biosphères créées dans le cadre du Programme L'homme et la biosphère (HEB) comme « des laboratoires d'apprentissage au service de l'EDD, qui offrent un cadre idéal pour appréhender les leçons et en tirer profit » (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Vietnam, EM). En Espagne, les programmes et activités liés à la Réserve de biosphère d'Urdaibai ont concerné 13 écoles participantes au Programme de l'Agenda scolaire 21 d'Urdaibai et près de 5.432 enfants actifs dans la réserve.

Encadré 4.5.1.2 : Le Programme d'éducation à l'environnement du bassin hydrographique du lac Victoria

Le Programme d'éducation à l'environnement du bassin hydrographique du lac Victoria, dirigé par la WWF, a pour but de donner aux communautés du bassin, aux écoles et aux partenaires régionaux les moyens d'action devant leur permettre d'utiliser et de gérer de façon durable les ressources naturelles. Ce projet promeut les connaissances et les aptitudes des communautés du bassin hydrographique du lac Victoria, auxquels il doit permettre de prendre des décisions informées en ce qui concerne la gestion de leur environnement. Ceci passe par la formation des enseignants et la participation des enfants des écoles locales. Ce programme a permis de renforcer la capacité des enseignants et des formateurs d'enseignants à dispenser une éducation environnementale dans le cadre de leurs activités éducatives quotidiennes. Divers supports éducatifs écologiques ont dû être élaborés à cette fin. Il a fallu sensibiliser et faire mieux comprendre la préservation des écosystèmes d'eau douce, renforcer les capacités des communautés de riverains en matière de préservation et créer un mécanisme de partenariat au service de l'éducation environnementale.

Source : WWF (2010).

omme l'illustrent les réponses au Questionnaire de l'UNESCO émanant des parties prenantes, les ONG, les gouvernements et d'autres institutions ont très activement proposé des programmes non formels d'EDD aux enfants, aux jeunes et aux adultes. Toutefois, le fréquent manque de détails associé aux réponses empêche une analyse plus instructive des types de soutien fourni et de leur efficacité.

L'éducation non formelle destinée aux adultes, un moyen de réaliser le développement durable

Outre le fait que l'éducation non formelle apporte un appui et une possibilité d'expansion de l'EDD dans les écoles, celle-ci recouvre aussi l'éducation et l'apprentissage des adultes, en parvenant à toucher également ceux dont l'accès aux systèmes d'éducation formelle était limité, voire inexistant. Bon nombre des parties prenantes ayant répondu au Questionnaire de l'UNESCO rendent compte de leur implication directe dans l'éducation non formelle destinée aux adultes. Des parties prenantes basées au Pérou, en Inde, au Nicaragua, au Canada, au Danemark, en Allemagne, en Turquie et en Australie décrivent toutes une gamme de programmes d'apprentissage et d'éducation non formels pour les adultes destinés à soutenir l'EDD, tels l'Institut social de Montfort en Inde, qui a consacré à l'EDD une part centrale de ses efforts dans le cadre de programmes de formation et de travail de base parmi les populations de 15 villes et cités.

Des modules de formation à des modes de vie durable respectant les droits humains, à l'utilisation durable des ressources et au droit au développement durable, ont été mis au point à l'intention des leaders des communautés urbaines pauvres (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Institut social de Montfort, PP).

D'autres parties prenantes basées au Panama, en Afrique du sud, en Algérie et aux Philippines, ont étendu leur travail formel à l'éducation des adultes au sein des communautés. Aux Philippines, par exemple, « les enseignants et les élèves vont à la rencontre des communautés pour former les jeunes et autres adultes aux préoccupations liées à l'EDD et contribuer de la sorte à améliorer leur sort (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Université normale de Leyte, PPC). Un exemple venu du Sénégal et impliquant un apprentissage entre pairs sort du lot en tant qu'élément d'EDD centrée sur l'apprentissage des communautés :

Encadré 4.5.1.3 : Tostan – Donner aux femmes rurales d’Afrique les moyens d’agir

L’ONG Tostan, basée au Sénégal, propose des programmes d’enseignement élémentaire non formels dans huit pays d’Afrique à plus de 3.000 communautés dans leur langue nationale (Réponses au Questionnaire de l’UNESCO, Tostan, PPC). Dans un projet en particulier, Tostan travaille avec le « College » Barefoot (aux pieds nus) d’Inde sur la question de l’accès limité des zones rurales à l’électricité, en donnant aux femmes de l’Afrique rurale les moyens de fréquenter le « College » Barefoot, où elles suivent un programme de formation de six mois aux techniques de l’électricité solaire. Ces femmes reviennent ensuite pour former les autres femmes des communautés rurales voisines de la leur à ces techniques ainsi qu’à la façon de diffuser l’impact de ce programme et d’offrir à chaque ingénieur une source de revenu. Ce projet dote les communautés rurales d’une source d’énergie renouvelable, les femmes émergeant en qualité d’entrepreneurs au sein de leurs communautés. « Des évaluations ont montré que ce programme mène au développement durable reposant sur les communautés ».

Source : Tostan (2013).

Un autre exemple de programme aidant les adultes à apprendre les bonnes pratiques en faveur d’un mode de vie durable est donné par le Trust d’éducation environnementale du désert namibien (NaDEET), qui inspire les namibiens à participer à la recherche de solutions viables face aux problèmes environnementaux qui se posent localement et au plan national, afin de créer un avenir sain et durable pour tous. Outre le fait d’éduquer à la désertification les écoles et les communautés, le NaDEET a lancé, en 2010, son programme destiné aux groupes communautaires adultes. Ce Trust engage actuellement les membres plus âgés des communautés à contribuer à la réalisation du changement. Les adultes apprennent à utiliser des fours solaires pour cuisiner, évitant ainsi d’avoir à ramasser le bois. Jusqu’à présent, 200 membres des communautés ont été formés. Les participants sont, pour la plupart, des membres bien établis de la communauté désireux de conduire le changement au sein de leurs communautés (Shigwedha, 2012).

Il est possible que les progrès de l’éducation non formelle destinée aux adultes aient été sous-évalués dans les réponses aux instruments d’E&S utilisés au cours de la DEDD. Des manifestations parallèles et d’autres recherches conduites pendant la DEDD donnent à penser que ce domaine de l’éducation est en fait celui où l’on trouve le plus grand nombre d’éléments prouvant que des progrès considérables ont été réalisés dans le sens du développement durable.

La DEDD a renforcé la sensibilité au fait que l’AEA peut apporter une contribution-clé à la réalisation du développement durable et a servi à promouvoir davantage les valeurs-clés de la durabilité dans les concepts et les pratiques de l’AEA. Les politiques d’AEA mises en place au plan national sont un soutien de plus en plus solide pour les objectifs plus larges de la durabilité.

Les politiques favorisant l’éducation et l’apprentissage des adultes ont eu tendance, dans toutes les régions, à se préoccuper de la formation professionnelle et du renforcement des aptitudes, en vue d’aider les adultes à obtenir des qualifications et de contribuer, plus généralement, au développement économique national. Les Conférences internationales organisées précédemment sur le thème de l’éducation des adultes (CONFINTEA) ont souligné l’importance que revêtent l’alphabétisation et l’éducation des citoyens vis-à-vis de la croissance économique. Pendant la DEDD, la sixième Conférence internationale de ce type (CONFINTEA VI), organisée à Belem do Para, au Brésil, en 2009, a reconnu et promu le rôle spécifique de l’apprentissage des adultes par rapport au développement durable, dans le Cadre d’action de Belem :

L’apprentissage et l’éducation des adultes équipent les gens des connaissances, capacités, aptitudes, compétences et valeurs nécessaires à l’exercice et à l’avancement de leurs droits et à la prise en mains de leur destin. L’apprentissage et l’éducation des adultes sont aussi un impératif pour la réalisation de l’équité et de l’intégration, l’allègement de la pauvreté et la construction de sociétés équitables, tolérantes, durables et dotées de connaissances.

– UNESCO-UIL (2010a, p. 6)

Les États Membres sont guidés par le Cadre de Belem dans l'élaboration de leurs programmes d'AEA.

Dans le cadre des actions qu'elle a mises en œuvre en réponse à CONFINTEA VI, l'UNESCO a exploré, le point de rencontre entre l'AEA et le développement durable, dans le second Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE II), à partir de 141 rapports nationaux (UNESCO-UIL, 2013 ⁹).

Tableau 4.5.1.1 : Intégration de l'éducation des adultes à la stratégie de développement durable

	Afrique	Pays arabes	Asie-Pacifique	Europe, Amérique du Nord	Amérique latine, Caraïbes	Total
Education des adultes incluse dans la stratégie de développement durable	13	0	10	17	6	46

Source : Rapports nationaux destinés à GRALE II¹⁰.

Ces rapports donnent à penser que les États Membres commencent à reconnaître l'importance de l'éducation des adultes et à considérer qu'elle est nécessaire pour prendre en compte les objectifs du développement durable, et qu'ils intègrent désormais l'éducation des adultes dans leurs stratégies et leurs plans de durabilité. Les rapports nationaux établis pour GRALE apportent la preuve que les politiques d'éducation des adultes façonnent plus largement la pratique éducative d'enseignement/apprentissage.

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003 – 2012) a représenté un autre processus international ayant contribué aux progrès de l'éducation des adultes au service du développement durable (UNLD). La vision de l'UNLD, concernant l'Alphabétisation pour tous, a promu l'alphabétisation, non seulement en tant qu'aptitude essentielle permettant de relever les défis auxquels enfants et adultes seront également confrontés au cours de leur vie, mais aussi en tant que compétence d'une importance critique pour leur participation à des sociétés et à des économies mondialisées (Résolution 56/116). A la fin de l'UNLD, l'UNESCO (UNESCO 192/EX7) a indiqué que le taux d'alphabétisation était passé de 82% en 2000 à 84% en 2011, au niveau mondial. Toutefois, même dans les pays développés, 160 millions d'adultes sont fonctionnellement illettrés et 743 millions d'adultes, vivant pour la plupart dans le sud-est asiatique et en Afrique sub-saharienne, seront toujours illettrés en 2015. En outre, depuis 2011, deux-tiers de la population adulte illettrée continue à être représentés par les femmes et ce pourcentage n'a pas changé en plus de 30 ans. Être incapable de s'engager dans une communication écrite (et dans le calcul) constitue un obstacle crucial sur la voie du développement durable (UNESCO-UIL, 2013).

Les résultats de l'UNLD donnent un point d'appui par rapport aux défis qu'aura à affronter l'avancement de l'apprentissage non formel des adultes grâce à l'EDD : non seulement l'aveu d'un « agenda inachevé », mais aussi la confirmation que « l'alphabétisation peut transformer notre monde en une planète plus intégrante, plus juste, plus pacifique et plus durable » (UNESCO, 2013m, p. 4). Comme l'a indiqué l'Ouganda au terme de l'UNLD, la Décennie de l'alphabétisation a « contribué à créer des liens entre l'alphabétisation, le genre, la santé, l'octroi de moyens d'action et le développement durable » (UNESCO-UIL, 2012). Le projet de Centres d'apprentissage communautaires mis en place au Népal sous le nom de Programme intégré d'éducation environnementale (PIIE) et destiné à alléger la pauvreté grâce à un programme de génération de revenu et d'améliorations de la qualité de vie des jeunes filles, des femmes et des populations désavantagées, est un exemple de cela, décrit plus bas.

9 Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013, Tableau repris des Rapports nationaux destinés à GRALE II (cf. <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confintea-portal/news-target/national-progress-reports-for-grale-2012/af44e96bc9ca05553529f73098b1348b/>)

10 <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/cofintea-portal/news-target/national-progress-reports-for-grale-2012/af44e96bc9ca05553529f73098b1348b/>

Encadré 4.5.1.4 : Népal – initiative de l'EDD en faveur de l'alphabétisation

Plus de 1 852 personnes faisant l'apprentissage de l'alphabétisation et près de 4.000 familles membres ont bénéficié, au Népal, de l'initiative de l'EDD portant sur l'alphabétisation. Le Centre des ressources nationales au profit de l'éducation non formelle (CRN-ENF) et le Centre pour l'éducation de tous (CEPT) ont mis au point le Programme intégré d'alphabétisation pour l'environnement (PILE) destiné à alléger la pauvreté (2006-2008), qui a travaillé en vue d'éduquer et de donner les moyens d'agir aux enfants et aux adultes, afin de préserver et d'améliorer l'environnement grâce à l'apprentissage des questions-clés liées à la durabilité, telles que la gestion des déchets et de la forêt par les communautés, ainsi qu'à l'agriculture écologiquement conviviale. Ce projet impliquait d'intégrer les contenus de l'EDD grâce à des groupes de travail agissant auprès des membres des communautés ; de développer des programmes intégrés d'enseignement et d'accès aux supports éducatifs au service des programmes d'alphabétisation ; et de diffuser des informations concernant l'EDD. Le résultat de la mise en œuvre de ce programme a consisté dans le fait que les apprenants se sont montrés plus attentifs à la préservation de la propreté de leurs communautés et qu'un revenu supplémentaire a été généré à partir de la fabrication de supports éducatifs à partir de déchets. Cette initiative a contribué à élever le niveau d'alphabétisation et à changer les perceptions de la communauté dans un sens plus propice au développement durable.

Source : ACCU (2012).

Un défi majeur : la participation, l'intégration et l'équité pour les apprenants de l'éducation non formelle destinée aux adultes

Si les pays et les parties prenantes reconnaissent aujourd'hui l'importance de l'AEA pour le développement durable, la fourniture d'AEA demeure très problématique, car l'AEA n'atteint pas, généralement, la majorité des gens, en particulier lorsqu'il s'agit de nécessiteux. En outre, les difficultés d'accès ou l'absence d'engagement doivent être réglées pour que les concepts et pratiques de la durabilité puissent être acceptés par les apprenants adultes. Cette faiblesse est aggravée par ce qu'il est convenu d'appeler l'« effet Matthews » : les personnes aujourd'hui bien éduquées vont plus probablement participer à l'éducation pour adultes ou à l'éducation continue que les personnes ayant le plus besoin de nouvelles aptitudes et compétences (ne serait-ce que pour améliorer leurs conditions de vie, par exemple) (UNESCO-UIL, 2010b, p. 70). Par ailleurs, à partir de 2013, 50% seulement des pays répondant aux questionnaires GRALE étaient activement impliqués dans l'amélioration de l'égalité entre les sexes dans le cadre de l'éducation destinée aux adultes. Les groupes désavantagés à plusieurs titres doivent aussi être pris en compte pour briser le cercle de l'exclusion (les femmes migrantes, par exemple, ou les personnes illettrées et handicapées) (UNESCO, 2010b, p. 117).

La création d'espaces dédiés à l'apprentissage des communautés semble constituer un moyen prometteur d'accroître l'accès aux activités d'apprentissage concernant les adultes. Les centres d'apprentissage communautaires se sont rapidement répandus en Asie et dans le Pacifique¹¹, ainsi que dans les États arabes et en Amérique latine, par le biais de coopérations sud-sud. Ils peuvent être les vecteurs d'une expansion des opportunités d'apprentissage liées à l'EDD répondant aux besoins des apprenants et correspondant aux circonstances dans lesquelles ils vivent.

Le développement des normes et des capacités est nécessaire pour que les praticiens de l'EDD puissent garantir la qualité de leurs prestations

La fourniture d'une prestation de qualité dans le domaine de l'EDD destinée aux adultes exige un développement des capacités correspondantes des éducateurs et établissements responsables, réalisé par leurs soins. La formation d'éducateurs adultes est source de préoccupations particulières. Pendant la DEDD, deux approches générales se sont fait jour :

- 1. Le renforcement des capacités d'organismes travaillant auprès d'apprenants adultes :** le Partenariat Grundtvig de l'apprentissage – pour des références communes en apprentissage durable destiné aux adultes (CRISTAL) (2011 – 2013) – propose des concepts et des pratiques d'enseignement de l'EDD. CRISTAL regroupe huit organismes européens qui s'occupent d'apprenants adultes issus de zones et de milieux socialement défavorisés. Ces huit institutions travaillent ensemble afin d'associer les trois éléments-clés que sont le développement

11 Pour accéder à une instructive collection de cas issus de Chine, d'Inde, d'Indonésie, du Japon, de la République de Corée, et des Philippines, avec un centrage sur la participation des communautés, et en particulier sur la sensibilisation pour et sur les actions concernant les problèmes environnementaux, cf. Le Projet concernant les bonnes pratiques en Asie (AGEPP) à <http://www.agepp.net/cases.html>

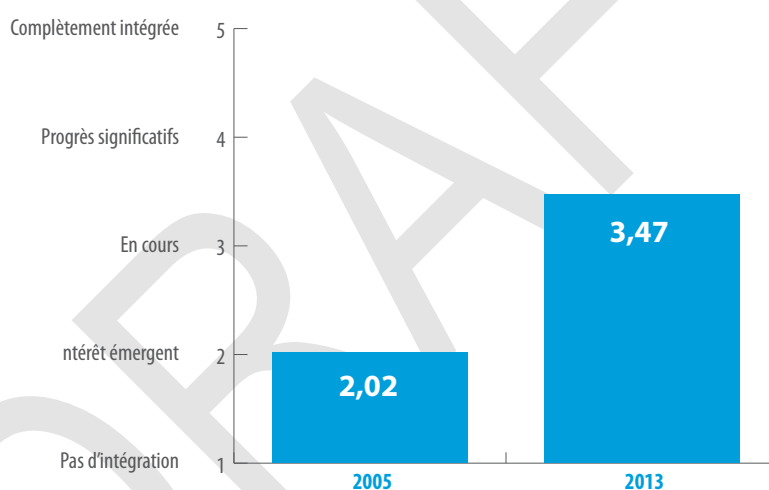
écologique, économique et social afin de renforcer les capacités des établissements d'éducation destinée aux adultes (cf. CRISTAL, 2011).

- 2. Renforcer la capacité des individus qui travaillent auprès des apprenants adultes :** le certificat d'éducation destinée aux adultes en faveur de la durabilité, mis en place par l'Institut d'études liées à l'éducation de l'Ontario, au Canada, est centré sur l'étude des liens existant entre l'éducation destinée aux adultes et les questions de durabilité environnementale, sociale et économique. Ce programme s'appuie sur l'hypothèse que l'expertise propre à la durabilité s'acquiert grâce à un apprentissage correspondant, (à savoir que l'éducation des adultes à la durabilité implique l'apprentissage des modes de pensée, des sensibilités et des actions non durables présents dans le monde, pour apprendre les modalités d'une existence plus durable) (Université de Toronto, 2014).

Il apparaît clairement que le développement des capacités demeure un défi et qu'il importe d'équiper les animateurs de l'éducation non formelle de connaissances et d'une bonne compréhension de l'EDD de façon à ce qu'ils puissent donner aux apprenants les moyens d'action dont ils ont besoin en leur transmettant les connaissances et aptitudes essentielles pour un avenir durable.

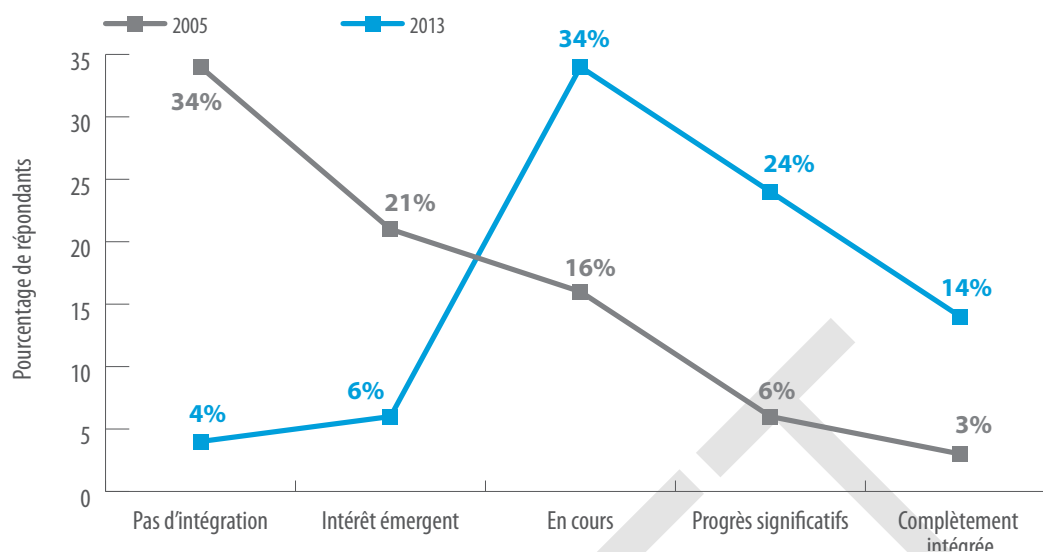
Sensibilisation du public et des médias

Figure 4.5.1.3 : Note moyenne de la sensibilisation publique en 2005 et 2013 dans les États Membres



Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Pendant la DEDD, la sensibilisation du public aux questions environnementales et au développement durable est décrite par de nombreux pays comme s'étant développée, même si les éléments susceptibles de prouver un lien entre niveau de sensibilisation et changements des choix demeurent limités. À en juger par les réponses apportées au Questionnaire sur lequel s'est appuyé le Rapport final, les États Membres semblent laisser entendre que les progrès de la sensibilisation du public comptent au nombre des plus importants, pour tous les niveaux et tous les types d'éducation (note passée de 2,02 en 2005 à 3,47 en 2013). Plus de la moitié (55%) des États Membres ayant répondu au Questionnaire a indiqué que l'augmentation de la sensibilité concernant le développement durable figurait à peine sur leurs écrans radars au début de la DEDD (soit pas d'intégration à leur travail, soit seulement un intérêt émergent). Toutefois, en 2013, seulement 10% en étaient au stade de devoir encore entreprendre des actions, alors que près des trois-quarts (72%) indiquaient que de bons progrès étaient en train de s'accomplir, certains indiquant avoir atteint une intégration complète des efforts de sensibilisation publique. D'autres parties prenantes ayant répondu au Questionnaire évoquent l'avancement de l'EDD dans ce domaine, avec une note passée de 2,25 en 2005 à 3,62 en 2013.

Figure 4.5.1.4 : Situation de l'EDD dans la sensibilisation du public en 2005 et 2013 dans les États Membres

Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Si les progrès rapportés par les États Membres sont encourageants, il est possible qu'il y ait eu, en fait, une sous-estimation de ce qui s'est passé dans le cadre d'autres ministères ou organismes pendant la DEDD. Il importe de remarquer que les réponses apportées au Questionnaire de l'UNESCO par les États Membres reflètent largement les vues des ministres de l'éducation. Comme le montrent les rapports des pays membres de l'UNESCO, des initiatives de sensibilisation sont entreprises par de nombreux départements gouvernementaux, à des niveaux divers. Les activités de sensibilisation sont également d'une importance capitale pour les organismes communautaires, les ONG, les autorités locales et d'autres agences, ce qui permet de penser que les progrès sont effectivement plus importants que ce que reflètent les estimations plus conservatrices des États Membres. Comme l'indique la Lituanie, « le niveau de sensibilisation du public en ce qui concerne l'EDD s'est principalement construit sur la base des activités des ONG (Homo Ecos, Next Youth, Conseil de la jeunesse lituanienne) dans les réseaux sociaux, ainsi que sur quelques publications parues dans les médias en ligne et médias imprimés, à l'initiative du Ministère de l'environnement et de la durabilité » (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Lituanie, EM).

La concentration des efforts visant à accroître la sensibilisation à l'importance de la protection de l'environnement et de la durabilité peut être retracée jusqu'à 1948, date de fondation de l'Union internationale pour la préservation de la nature. Plus récemment, l'ouvrage fondamental de Rachel Carson, intitulé *le printemps silencieux* (paru en 1962), a été considéré par certains comme un catalyseur du développement de grandes campagnes de sensibilisation du public (IISD, 2012). D'innombrables initiatives ont été lancées depuis, en particulier des campagnes mondiales du type Charte de la terre, ainsi que des manifestations mondiales, telles le Jour de la terre, le Jour des océans et l'Heure de la terre. Les ONG internationales et les organismes représentant la société civile, tels que l'UICN, le Fonds mondial pour la vie sauvage (WWF), le Réseau du tiers monde, ENDA tiers monde, Civicus et d'autres, ont développé des programmes complets dans le but spécifique d'élargir les connaissances du public concernant la durabilité de notre monde.

Au niveau des pays, les stratégies nationales de développement durable, plans d'atténuation et d'adaptation nationale et d'autres politiques, ainsi que les initiatives prises au plan de la planification, comportent souvent un élément de communication publique destiné à encourager les citoyens à comprendre que leur pays a besoin de répondre aux défis qui se font jour. Toutefois, **investir et agir dans le domaine de la sensibilisation du public n'est pas seulement l'affaire des gouvernements**, mais aussi une question liée aux intérêts commerciaux du secteur privé. Une meilleure compréhension par le public et la demande de produits et services liés à la durabilité qu'il exprime, doivent être encouragées pour aider les entreprises sociales et environnementales à se développer (Initiative SEED, 2012). Les consommateurs doivent être guidés vers des choix favorisant les options vertes en matière d'énergie, de logement, d'équipements ménagers et de services écologiquement et socialement responsables, afin d'avancer, dans

le monde entier, vers des économies plus vertes. **Le rôle de l'individu dans le choix de ses valeurs et de son mode de vie occupe une place centrale par rapport à la création d'une société mondialement durable et équitable.**

Les gouvernements ont recouru à la sensibilisation publique pour exercer un effet de levier en faveur de l'adoption de stratégies de développement durable et de plans de mise en œuvre de l'EDD

Des campagnes lancées à l'initiative des gouvernements ont permis d'améliorer l'image du développement durable, encourageant les citoyens à modifier leurs choix et leurs actions conformément aux engagements pris au plan national en faveur du développement durable. Le Monténégro indique qu'il a adopté une Stratégie de communication au service du développement durable du Monténégro pour la période 2011 – 2013 (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Monténégro, EM). Le gouvernement écossais a investi dans la promotion d'une vision large de la durabilité en Ecosse, qui devra s'appuyer sur une intense communication et une forte sensibilisation de la population. La Campagne GoGreener (Ecologisez-vous)¹² de 2008 fut une initiative étalée sur deux ans et destinée à contribuer à un changement de culture généralisé et à la normalisation des comportements dans le sens de la durabilité. La Nouvelle Zélande a mis en œuvre toute une série de campagnes similaires, toutes centrées sur les moyens pratiques grâce auxquels la population pourrait améliorer l'efficacité énergétique, choisir de nouvelles formes de transport et réduire les déchets et l'utilisation de l'eau dans ses foyers (Ministère de l'environnement de Nouvelle Zélande, 2009).

Poursuivant le même objectif de soutien à la planification du développement durable au travers de campagnes de sensibilisation publique, le Maroc a lancé et mis en œuvre une Stratégie nationale de protection de l'environnement et de développement durable, à laquelle ont succédé, en 2002, un Plan d'action national pour l'environnement, puis, en 2010, une Charte nationale de l'environnement et du développement durable. Grâce aux campagnes médiatiques et aux activités communautaires de ces 10 dernières années, les citoyens sont mieux informés et s'engagent dans le sens des engagements pris, au plan national, en faveur du développement durable. Les médias contribuent également à élever le niveau de sensibilisation au développement durable par la parution régulière d'articles de presse, ainsi que des émissions de télévision ou de radio (Legrouri et Sendide, 2013).

De même, les stratégies et les plans établis nationalement en faveur de l'EDD ont intégré des activités de communication destinées à informer et à engager le public. Au Japon, le cadre d'action japonais en faveur de l'EDD a été mis en œuvre en 2005 par le biais de participations et de partenariats entre des acteurs divers et, en particulier, 11 ministères et agences (Ministère japonais de l'environnement, 2009). Le Ministère de l'environnement a lancé, entre 2006 et 2008, des projets-modèles de programmes locaux d'EDD, baptisés Projets EDD+, dans 14 régions du pays. Des Forums d'apprentissage concernant l'EDD ont été organisés par le ministère afin de favoriser le partage d'expériences, l'apprentissage mutuel et la création de réseaux de la part de toutes les personnes engagées dans ces projets. Au Sri Lanka, les responsabilités concernant les actions menées dans le domaine de l'EDD ont été réparties au sein du gouvernement : les missions de sensibilisation et le rôle des médias ont été assignées au Ministère de la culture, afin de diffuser dans le public la connaissance de la culture et des valeurs culturelles nécessaires au développement d'aptitudes permettant de créer des modes de vie durables. Le Ministère des mass media et de l'information a mis en place des programmes de sensibilisation destinés aux personnels des médias dans le but d'introduire le développement durable dans le travail quotidien de reportage des supports imprimés et électroniques.

Le leadership et les ressources gouvernementales sont souvent essentiels au démarrage efficace des campagnes nationales et à l'affrontement des défis par les citoyens, car ils créent un sentiment de vision et d'engagement partagé en ce qui concerne la durabilité.

En élevant les niveaux de sensibilisation, chacun a bien compris que la création de connexions locales est extrêmement utile à trois titres : premièrement, au titre de la pertinence donnée à ces questions aux yeux des individus (comment ce défi m'affecte-t-il personnellement ?) ; deuxièmement, au titre de l'opportunité donnée aux individus de faire quelque chose pour contribuer à la prise en compte de la question (que puis-je faire à ce sujet ?) ; et troisièmement, ce qui est particulièrement important, au titre de la collaboration nécessaire à de telles actions, qui concerne le travail conjoint au sein des communautés locales.

12 Voir <http://www.infoscotland.com/gogreener>

Encadré 4.5.1.5 : Japon – sensibilisation locale à Okayama

Un programme d'EDD a été mis en place à Okayama, au Japon, en 2005, afin de promouvoir la mise en œuvre de l'EDD dans toute la ville grâce à un processus engageant plusieurs parties prenantes. La gamme des activités allait de l'exposition du public local aux concepts et principes du développement durable à l'encouragement de la mise en œuvre de la durabilité dans les activités quotidiennes. Ces activités promotionnelles s'appuyaient sur tous les types de supports, en particulier la télévision, la radio, l'affichage, la distribution de dépliants et l'offre de produits promotionnels. Pendant la Semaine de l'EDD, plusieurs manifestations furent organisées par la ville en coopération avec de nombreux organismes locaux, tels les Kominkans, les groupes de citoyens et les écoles. La Semaine de l'EDD avait pour but de stimuler l'intérêt de la population vis-à-vis du développement durable et de permettre à chacun d'apprendre des autres grâce à une participation active aux diverses manifestations.

Source : Réponses d'Okayama au Questionnaire de l'UNESCO, (Gouvernement local de la ville d'Okayama), PPC.

Pendant la DEDD, l'importance du contexte local pour les initiatives de sensibilisation publique est apparue dans de nombreux cas. Les experts et responsables politiques qui assistaient à la conférence de 2012 organisée à Visby, en Suède, sur le thème du Pouvoir de l'EDD : exploration des éléments probants et des promesses, ont défini l'EDD dans les communautés locales comme l'un des cinq principaux facteurs de succès de l'EDD au plan national (SUEDEDD, 2012).

L'Australie a aussi vécu une expérience dans ce domaine. Dans ce pays conscient de l'importance des communautés locales pour la mise en œuvre des plans de préservation et de durabilité de l'environnement, les départements gouvernementaux et les parties prenantes ont déployé toute une série d'approches, en particulier le partage d'informations et la sensibilisation, les incitations matérielles à la participation, la consultation des communautés, le renforcement des capacités communautaires et les actions communautaires (Tilbury et al., 2015).

Des approches extrêmement créatives ont caractérisé la sensibilisation du public pendant la DEDD

Les réponses apportées par les parties prenantes au Questionnaire de l'UNESCO et les recherches y afférentes conduites en vue de la rédaction du rapport SEM final révèlent l'incroyable richesse des efforts très divers qui ont été déployés. Au nombre de ces efforts figurent des performances artistiques, des productions télévisuelles, de larges campagnes d'information, des créations multimédias et Internet interactives, ainsi que la création d'espaces d'apprentissage individuels, spécifiques à chaque cité et destinés aux citoyens. Les approches spécifiques recouvrent :

Des expositions publiques itinérantes : en Inde, l'Express scientifique spécialement consacré à la biodiversité (ESSB), une exposition locale organisée en 2012 à bord d'un train, avait pour but d'apporter des connaissances au sujet de la biodiversité à toutes les zones biogéographiques du pays. Toutes sortes d'activités complémentaires, qui se sont menées à bord de ce train, faisaient partie intégrante de l'exposition, où 40 communicateurs partageaient des informations avec les visiteurs. Au cours d'une période qui a duré plus de deux ans, 4,6 millions de visiteurs ont visité cette exposition sur la biodiversité, dont plus de 10.000 écoles. L'exposition, aussi décrite comme « une salle de classes sur roues », a permis à des activités de se dérouler à l'intérieur du train, mais aussi sur les quais, ce qui fut en particulier le cas des activités d'orientation des enseignants. Une enquête réalisée à bord du train a révélé que cette exposition avait permis à plus de 80% des visiteurs de mieux comprendre la biodiversité pendant et après leur visite (Sarabhai et Subramanian, 2014).

Sites Internet interactifs : Les Emirats arabes unis ont soutenu le développement du Monde de Shaheen, un site d'apprentissage en ligne ouvert au public dont le but consiste à renforcer les connaissances, aptitudes et attitudes des enfants envers l'environnement et les questions mondiales par des activités conviviales et des jeux en ligne. Le site Internet de Shaheen est considéré par l'Agence de l'environnement d'Abu Dhabi comme l'un de ses projets ayant contribué non seulement à sensibiliser les enfants des Emirats, mais aussi les membres des communautés tels que les consommateurs, les milieux d'affaires et les femmes.

Productions télévisuelles : La Télévision pour l'éducation d'Asie-Pacifique a uni ses efforts à ceux du Centre culturel d'Asie/Pacifique pour l'UNESCO (CCAU) afin de lancer le projet Sauvons la planète, initiative destinée à produire une série télévisée régionale et à former les personnels des organismes qui travaillent, au plan national et au plan local, en faveur de l'EDD dans les pays en développement d'Asie. Ce projet a permis à des groupes constitués dans six

pays (Cambodge, Inde, République démocratique du peuple Lao, Népal, Philippines et Thaïlande) de partager leurs expériences en mettant en lumière leurs efforts innovants au service de l'EDD. Leurs récits ont contribué à sensibiliser d'autres personnes, qui agissent au niveau de la base pour une planète plus propre et plus sûre. Au Guyana, dans le cadre du Programme de gestion de la mangrove, le Ministère de l'environnement a créé un partenariat avec la chaîne de télévision éducative du pays pour diffuser régulièrement des émissions éducatives et le DVD *Retenons la mer*, démontrant ainsi l'importance des mangroves pour la protection du littoral. En outre, un « hymne des mangroves » et une campagne d'explication présentant les multiples bienfaits des mangroves ont été diffusés par la télévision nationale (Legrouri et Sendide, 2014).

Performances artistiques : Le Ministère de l'environnement de la Barbade a cherché à utiliser toutes sortes de supports pour élaborer des messages concernant le DD dans le cadre de sa campagne de sensibilisation adressée à ses citoyens. L'un des supports les plus populaires, parmi tous ceux qui ont été utilisés, est la performance artistique, dans laquelle des écrivains primés et des représentants des arts parlés se sont réunis annuellement pour montrer leurs œuvres inspirées par l'environnement sur un thème déterminé, au cours de séances proposées gratuitement au public. Ces manifestations orchestrées par le Ministère de l'environnement en collaboration avec les artistes, se sont déroulées en extérieur, dans divers lieux répartis sur toute l'île. Ces activités seront présentées en tant qu'exemples parmi d'autres de quelques-unes des meilleures pratiques durant les célébrations qui marqueront l'Année internationale pour le développement des petits états insulaires (DPEI), en 2014 (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, la Barbade, EM). De même, la Jamaïque fait appel aux artistes populaires pour atteindre des pans entiers de la population qui n'auraient, autrement, aucun lien avec les médias classiques, auxquels ils refuseraient de répondre. La stratégie de communication baptisée *Des Voix* qui parlent du changement climatique, a pour but d'éduquer les jamaïcains aux questions concernant le changement climatique, en particulier aux stratégies d'adaptation qui permettront de réduire l'impact socio-économique du changement climatique dans le pays.

Toutefois, les réponses apportées au Questionnaire de l'UNESCO permettent de penser que le fait de savoir si la sensibilisation publique a bénéficié d'une attention suffisante jusqu'à présent est encore au cœur de préoccupations importantes aujourd'hui et qu'il importe de faire davantage dans les années qui suivront la DEDD. Les pays en développement, en particulier, ont besoin d'intégrer le renforcement des capacités et l'élévation du niveau de sensibilisation aux grandes priorités de leur planification pour la période post-DEDD. Les réponses au Questionnaire de l'UNESCO fournies par les parties prenantes permettent de penser que le niveau de sensibilisation publique arrive en deuxième place, derrière la formation des enseignants, s'agissant de déterminer les sujets sur lesquels devrait porter le Programme mondial d'actions destiné à la période post-DEDD (UNESCO, 2013).

L'influence des réseaux sociaux sur le niveau de compréhension et les actions individuels est en hausse

Le nombre des utilisateurs des quatre principaux réseaux sociaux est important : Facebook : 1 milliard ; Twitter : 560 millions ; Google+ : 400 millions et LinkedIn : 240 millions¹³. Cette montée des réseaux sociaux en ligne s'est produite après le lancement de la DEDD et de nombreux organismes, enthousiasmés par le potentiel de ces nouveaux canaux de communication en ce qui concerne la sensibilisation du public en faveur de la durabilité, les ont expérimentés. Mais, dans ce type de monde virtuel, les idées et les actions sont davantage influencés par d'importants réseaux d'amis et de collègues que par des messages transmis d'en haut par des gouvernements et des organisations (flux d'informations horizontal plutôt que vertical, et un discours moins « institutionnel », par exemple) (Willard, 2009).

Le transfert d'information se développe, grâce aux moteurs de recherche ou aux demandes postées sur les sites des réseaux sociaux regroupant des amis ou sur les sites Internet classiques. Les gens se servent de leurs réseaux Facebook et Twitter pour retrouver les informations recommandées par leurs amis et leurs collègues, débattent des questions soulevées et sont ainsi influencés à agir. Kollock et al. (2011) déclare que l'intégration du développement durable aux réseaux sociaux personnels donne une nouvelle signification aux normes et aux idées existantes en légitimant davantage le débat. Il importera de mieux comprendre le mode de fonctionnement de ce processus dans un environnement en ligne et la façon d'utiliser plus efficacement les réseaux sociaux en ligne afin de progresser vers les changements menant au développement durable.

13 Informations sur www.leverage.newagemedia.com

L'engagement proactif des médias est extrêmement efficace

Pendant la DEDD, d'importants efforts ont été investis localement, nationalement et mondialement, pour renforcer la couverture médiatique des questions liées à l'éducation, à l'environnement et au développement durable. Récemment, l'édition internationale du *New York Times* a couvert le traitement des questions liées à la durabilité dans les salles de classe, indiquant que de nombreuses nations font du réchauffement climatique une matière inscrite dans leurs programmes d'enseignement. L'amélioration de l'image de l'EDD auprès des médias les plus en vue sert à informer les responsables politiques désireux de mesurer l'importance des questions qui préoccupent le grand public.

Pendant la DEDD, le siège de l'UNESCO a inscrit au nombre de ses missions prioritaires la nécessité de contribuer à ce que les médias renforcent leur capacité à rendre compte des questions liées au développement durable, telles que le changement climatique, le HIV et le SIDA, ou les ODM. En 2013, par exemple, l'UNESCO a invité à son siège 13 journalistes représentant les grands médias de 14 pays afin de renforcer leur compréhension de l'EDD et d'approfondir leurs capacités à en rendre compte. À l'issue des ateliers concernant les médias, de nombreux articles et plusieurs émissions de télévision en rapport avec l'EDD ont vu le jour dans différentes langues de par le monde. Les participants ont pris l'engagement de convaincre leurs autorités rédactionnelles de l'importance qu'il y a à couvrir les questions liées au développement durable et d'être à la pointe dans ce domaine.

Le développement du travail en direction des médias a été, dans toutes les régions et pendant toute la DEDD, un moyen utile de sensibiliser le public au développement durable. En Afrique, des partenariats ont été créés avec l'Association africaine des diffuseurs de radios communautaires, la Fédération des journalistes africains et la Fédération internationale des journalistes. Le kit de formation de l'UNESCO désigné sous le nom de Médias en tant que partenaires de l'éducation au service du développement durable, mis au point et testé en 2007, a été utile pour provoquer une sensibilisation au développement durable dans tous les médias africains (Bird et al., 2008).

Dans la région Asie-Pacifique, les médias indonésiens ont été directement impliqués dans la mise en œuvre de l'EDD. À partir de 2005, toute une série d'ateliers a été organisée à l'intention des praticiens des médias sur le thème de « la couverture du développement durable » (UNESCO, 2011c). Ces ateliers ont donné l'occasion aux médias locaux de comprendre les concepts sur lesquels s'appuie l'EDD et de les utiliser dans leur travail quotidien. Depuis lors, plus de 200 professionnels indonésiens des médias ont profité des activités de renforcement des capacités en rapport avec l'EDD (Legrouri et Sendide, 2014).

Le Tonga a aussi fait bon usage des moyens de formation pour rendre compte plus clairement et de façon plus urgente des questions liées à l'environnement et à la durabilité. Le Ministère de l'éducation, des affaires féminines et de la culture (MdEAFc) a travaillé avec les médias locaux pour les former aux agendas de l'EFA, des OMD et de la DEDD, par exemple, et un de ses représentants a indiqué que les médias étaient devenus des « catalyseurs et des soutiens pour la coopération et les contributions locales au développement durable, en particulier au niveau communautaire et de la base » (Hiebert, 2013).

Au terme de la DEDD, il apparaît que la couverture médiatique de l'environnement – et du développement durable, de façon générale – s'est améliorée dans bon nombre de pays, mais qu'elle a besoin de davantage d'attention. Aux États Unis seulement, une enquête d'opinion menée en 2012 a conclu que 79% des américains souhaitent une meilleure couverture de l'environnement dans les journaux télévisés¹⁴. En réponse à cela, le Projet pour une meilleure couverture médiatique de l'environnement (PMCMÉ)¹⁵ a été lancé aux États Unis.

Une intensification de la recherche est nécessaire pour comprendre les changements des normes sociales et des choix individuels

Si un grand nombre d'éléments existent pour prouver qu'une meilleure prise de conscience élève le niveau des engagements et des initiatives, ceux qui permettraient de relier le degré de sensibilité aux changements des choix demeurent plus rares. L'Enquête mondiale concernant la durabilité des modes de vie (EMDMV), conduite par le PNUÉ, a permis de recueillir les données fournies par 8.000 jeunes adultes urbanisés dont l'âge oscillait entre 18 et 35 ans, représentant 20 pays du globe, concernant leur vision d'une vie durable et leurs espoirs dans ce domaine. Cette

14 Voir (<http://environmentalcoverage.org/polling/>)

15 [Environmentalcoverage.org](http://environmentalcoverage.org)

enquête a permis de conclure que le bien-être, le pouvoir d'agir et le sens étaient les trois pierres angulaires de l'avenir idéal aux yeux des jeunes adultes. Elle a aussi permis de découvrir qu'une vision holistique, indiscutable et pragmatique de ce qui fait une société durable et de la façon dont cette vision peut se traduire en moyens susceptibles d'influer sur les individus, est nécessaire. L'EMDMV a affirmé qu'une intensification de la recherche « est essentielle pour identifier et évaluer les approches les plus aptes à provoquer un changement des comportements » (Abbas et al., 2013).

On a longtemps considéré que la seule sensibilisation était insuffisante pour provoquer un changement des choix. Comme l'UNICEF et plusieurs autres l'ont remarqué : « bon nombre d'initiatives dans le domaine de la communication ont réussi à renforcer la sensibilité du public, mais elles n'ont pas réussi à aller au-delà de la sensibilisation pour stimuler des changements d'attitudes et de pratiques dans un sens propice à la création d'une mutation sociale de longue durée » (UNICEF, 2005). Un rapport de l'OCDE de 2011 sur les comportements favorables aux maisons vertes donne à penser qu'un lien existe entre l'accès à des informations pertinentes fournies en temps réel et l'action des consommateurs. Les chercheurs ont observé que la plupart des foyers connaissaient mal ou pas du tout leur consommation d'électricité et d'eau, mais que « les campagnes destinées à fournir de meilleures informations aux consommateurs, en installant de petits compteurs sur lesquels s'affichent en temps réel des informations exactes... ont de bonnes chances d'affecter « le comportement » des familles (OCDE2011, p. 143). Globalement, ce rapport de l'OCDE permet de penser que de modestes améliorations se sont produites dans les choix environnementaux des foyers, dans de nombreux pays. Toutefois, ce rapport fait aussi observer que les leviers indiscutables du changement des comportements sont souvent économiques et que les normes, plus que l'information, influent de façon significative sur les choix. L'OCDE suggère « qu'un regain de travail concernant l'origine des normes et les modalités de leur interaction avec les décisions serait utile » (OCDE, 2011, p. 143).

Implications pour les actions futures

L'éducation non formelle peut être un puissant levier de changement dans le sens du développement durable. Les exemples cités ci-dessus montrent combien est diverse la gamme des activités mises en œuvre, dans le cadre de l'éducation non formelle, pendant la DEDD et leur richesse, tant du point de vue d'un apprentissage réalisé localement que du point de vue de son contenu. Les réponses au Questionnaire ont confirmé les conclusions présentées dans le Rapport d'E&S de 2012 (à savoir que « les frontières entre les apprentissages non formel, informel et formel deviennent de plus en plus floues ») (UNESCO, 2012d, p. 67).

Les données portant sur le niveau de sensibilité du public, qui renferment des informations au sujet des leviers politiques en jeu, du rôle des différents acteurs dans la mise en œuvre, des facteurs de succès et des défis à la mise en œuvre et portent aussi sur la mesure des résultats, sont très limités dans les recherches centrées sur l'EDD. Malgré cette difficulté, il est largement reconnu que d'innombrables initiatives ont été entreprises par un grand nombre de parties prenantes dans la période 2005 – 2014 pour sensibiliser sur le sujet du développement durable. Les États Membres de l'UNESCO et autres parties prenantes ont indiqué l'importance de ce phénomène, qui est un facteur-clé du cheminement vers le développement durable. Toutefois, des questions demeurent : comment passer de l'engagement à la stratégie et de la stratégie à l'action ? **Multiplier les innombrables efforts de sensibilisation déployés localement, nationalement et régionalement et dans l'éducation non formelle pour en faire un vaste mouvement coordonné en faveur du changement dans le sens du développement durable, sera le défi à relever pour les années qui feront suite à la DEDD.**

Encadré 4.5.2.1 : Actions suggérées

- **Les initiatives liées à la sensibilisation publique devraient se multiplier dans la période post-DEDD, en signe de reconnaissance du fait que les actions propices au développement durable dépendent du niveau de sensibilisation** du public. Comprendre et soutenir ces initiatives, en assurer le suivi et en évaluer les résultats est essentiel pour l'amélioration de notre compréhension et de notre capacité à influencer en faveur des changements des normes sociales et des choix individuels
- **La participation des médias doit être renforcée dans la communication de l'EDD et de la DD au grand public**, ce qui implique en particulier de renforcer les capacités des praticiens des médias pour améliorer leur compréhension des questions liées à l'EDD, de recourir à des spécialistes pour renforcer la qualité et la portée des reportages sur ces sujets, et de suivre les journaux d'information afin d'améliorer la précision et la fiabilité de la couverture médiatique du développement durable.
- **Une attention accrue doit être consacrée aux différents rôles et responsabilités du gouvernement et de la société civile, à tous leurs niveaux, dans l'élaboration des programmes de sensibilisation.** Si les campagnes gouvernementales ont beaucoup contribué à renforcer les niveaux de sensibilité, un travail considérable est aussi accompli à la base par des organismes représentant la société civile, qui pourraient profiter d'un partenariat avec le secteur public, susceptible de leur fournir des infrastructures et des ressources plus adaptées.
- **Le défaut de capacités des organisations et individus** travaillant directement dans l'éducation non formelle au développement durable et en particulier aux côtés d'apprenants adultes, doit être traité grâce à une formation adaptée, avec des supports éducatifs adaptés
- **Les leçons tirées des États Membres qui ont utilisé la musique, la peinture** et d'autres moyens pour communiquer le développement durable devraient être recensées pour servir à informer les approches de plus en plus diverses qui interviennent dans la sensibilisation au développement durable.

DRAFT

Renforcement des capacités et formation

Le « savoir-faire » du développement durable

Points clés

Les dirigeants des grandes entreprises et des multinationales sont davantage conscients de la question du développement durable, que ce soit grâce à leur formation formelle initiale dans les écoles de commerce, aux programmes de formation des cadres, à la formation sur le lieu de travail ou à l'apprentissage par les pairs dans des contextes non formels.

Les réseaux et l'apprentissage multipartite s'avèrent particulièrement efficaces pour orienter le secteur privé vers le développement durable.

L'éducation au développement durable occupe une place de plus en plus importante dans les programmes des écoles de commerce.

Les entreprises ne se contentent plus de savoir comment le développement durable peut être rentable, elles s'intéressent désormais à une éducation et à une formation plus techniques qui les aident à appliquer les pratiques axées sur la durabilité.

Défis

Si 65 % des signataires du Pacte mondial des Nations Unies se sont engagés en faveur du développement durable au niveau des PDG, seuls 35 % d'entre eux donnent à leurs cadres une formation sur l'intégration de la durabilité au mode d'exploitation de l'entreprise.

Le savoir-faire technique ne suffira pas à faire progresser le secteur privé. Il est indispensable de réorienter l'éducation et la formation du secteur privé pour qu'au lieu de porter sur la sensibilisation, les cadres et les modèles, l'enseignement définisse les compétences nécessaires à l'analyse critique de l'ensemble du système, à la prise de décision et à la résolution collaborative des problèmes.

Il convient de déployer des efforts planifiés et stratégiques en vue de la formation et du renforcement des capacités, en particulier dans les micro-entreprises et les petites et moyennes entreprises.

Renforcement des capacités et formation : Actions EDD dans le monde



Le **Pacte mondial** des Nations Unies compte désormais plus de **10 000 participants**, dont plus de 7 000 entreprises localisées dans 145 pays ; 550 écoles de commerce ont adhéré aux **Principes pour une éducation au management responsable (PRME)**.



Près de **200 entreprises** sont membres du **Conseil mondial des entreprises pour le développement durable (WBCSD)** et participent aux initiatives d'apprentissage par les pairs organisées par le Conseil. Le WBCSD mène des activités de sensibilisation grâce à son réseau régional qui comprend 66 partenaires régionaux (entreprises/associations industrielles) dans 64 pays et représente ainsi plus de 35 000 entreprises.



CSR Asia qui a attiré plus de **70 partenaires stratégiques**, organise des formations et des initiatives de renforcement des capacités pour les entreprises de la région.



Le réseau d'**Amérique latine Forum Empresa**, réunit 22 organisations de promotion de la responsabilité sociale des entreprises issues de 20 pays et **3 339 entreprises adhérentes** afin de partager les connaissances et de faire progresser le développement durable dans la région en organisant des ateliers, des webinaires et des conférences.



La **Coalition pour les économies environnementalement responsables (CERES)**, compose de 130 organisations à but non lucratif, d'investisseurs socialement responsables et de grands fonds de pension, travaillent avec plus de 80 entreprises pour améliorer les performances environnementales et sociales. Le Réseau d'investisseurs du CERES sur les risques climatiques travaille actuellement avec 100 plus grands investisseurs, qui gèrent des actifs collectifs de **\$11 trillions**.



79 des principales institutions financières au monde ont adopté les **Principes de l'Equateur des entreprises financières internationales** pour gérer les risques environnementaux et sociaux dans le financement des projets des pays en développement. La formation du personnel est un élément clé dans la mise en œuvre.

4.6. Renforcement des capacités et formation

L'application des principes de durabilité était autrefois le pré carré d'une minorité. Au cours de la dernière décennie, ces principes ont commencé à devenir monnaie courante dans les milieux d'affaires (. . .). Aujourd'hui, ce sont les milieux d'affaires dépourvus d'ambition en ce qui concerne la durabilité qui sont minoritaires.

– Unité de gestion en faveur de la durabilité et de l'intelligence économique (2010)

La question que j'entends désormais le plus souvent dans la bouche des dirigeants d'entreprises. . . n'est pas « Pourquoi devrions-nous devenir durables ? », mais « Alors, on fait quoi ? »

– Gregory Unruh, Professeur de commerce mondialisé, Ecole Thunderbird de gestion mondialisée

Dans le Questionnaire final de l'UNESCO au terme de la DEDD, les États Membres et autres parties prenantes ont évoqué une vaste gamme d'activités destinées à l'éducation non formelle, à la formation et au renforcement des capacités, mais un petit nombre d'entre eux seulement a fait référence de façon plus spécifique au travail avec les milieux d'affaires. Et pourtant, le potentiel de transformation du monde reposant sur un développement des connaissances et des aptitudes liées à la durabilité est considérable dans ce domaine. Reconnaître les besoins en formation est le fait d'organisations telles que Global Compact, le Forum économique mondial, le Fonds monétaire international et d'autres, qui ont intégré la réorientation de leurs pratiques commerciales courantes et les formations qu'elles proposent aux futurs dirigeants d'entreprises à leurs agendas, afin d'y faire figurer une sensibilisation accrue à la « la croissance verte ». En conséquence, le présent troisième et dernier rapport de la DEDD se penche de plus près sur le processus de formation et de renforcement des capacités mis en œuvre dans le secteur privé du monde du travail.

Ce chapitre comporte un examen détaillé de l'éducation et de la formation du secteur privé dans des établissements d'enseignement supérieur. En effet, de nombreux EES participent à des initiatives et à des réseaux liés au commerce international et au développement durable. Pourtant, nombreux sont ceux qui, à l'heure actuelle, sont confrontés au défi que pose l'introduction du développement durable dans leurs programmes de formation courts et de préparation à l'entrée dans ces établissements pour les détenteurs d'une licence de commerce ou d'un master en administration des affaires. Par conséquent, le développement durable au niveau requis pour entrer dans une formation commerciale figure ici et non dans la partie du chapitre consacré à l'enseignement supérieur.

La durabilité des entreprises a été définie comme la production, par une société, de valeur à long terme, du point de vue financier, social, environnemental et éthique (UNGC, 2013a, p. 4). L'éducation et la formation ont un rôle central à jouer pour faire bouger le secteur privé afin qu'il adhère à cette façon de comprendre le développement durable. Le renforcement des capacités des micros, petites, moyennes et grandes entreprises, ainsi que des entreprises multinationales est nécessaire pour transformer les stratégies en opérations et conduire à des résultats qui seront rentables, apporteront un appui à la population et profiteront à la planète. L'EDD est dispensée sous une multitude de formats et dans des contextes multiples au sein du secteur privé. En entrant dans ces formations, les étudiants en commerce et les chefs d'entreprises apprennent ce qu'est la durabilité au travers de programmes mis en œuvre dans des établissements d'enseignement supérieur. Des séminaires spécialisés et des cours de courte durée sont destinés

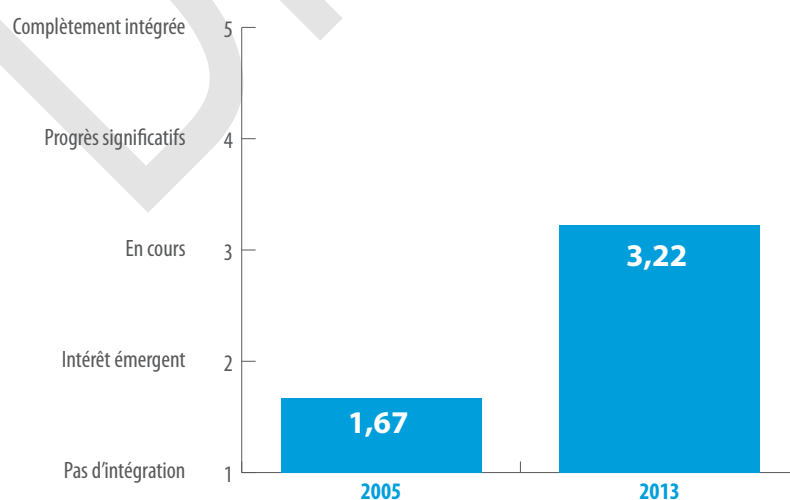
aux cadres supérieurs et moyens des entreprises. Bon nombre d'autres propriétaires, directeurs et ouvriers apprennent « sans interruption du travail » grâce à des ateliers et séminaires, dans le cadre de conférences, grâce à des formations en interne sur le lieu de travail, des recherches en ligne concernant des outils et des ressources spécifiques, et par la création de réseaux. Les entreprises apprennent non seulement comment transformer leurs propres opérations, mais aussi comment faire avancer le changement des opérations de leurs clients et de toutes les sociétés auprès desquelles elles se fournissent.

Des efforts sont mis en œuvre depuis la parution, en 1992, de l'ouvrage très utile intitulé *Changer de cours : une perspective commerciale mondialisée du développement et de l'environnement, publié par le Conseil des entreprises pour le développement durable* (Schmidheiny, 1992), pour réorienter le secteur privé vers le développement durable au moyen de l'éducation et de la formation. Au chapitre 30 de l'Agenda 21, les pays sont convenus de promouvoir l'éducation et la formation nécessaires au renforcement du rôle des entreprises et des industries (ONU, 1992). Depuis lors, des organisations telles que Global Compact des NU, le Conseil mondial des entreprises pour le développement durable (WBSCD), l'Institut africain pour la citoyenneté à l'entreprise, la Responsabilité sociale des entreprises – Asie (CSR-Asie), le Forum latino-américain Empresa et de nombreuses autres, ont lancé des initiatives dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la sensibilisation, qui soutiennent une transition du secteur privé vers des voies plus durables. Si ces efforts ont été largement entrepris indépendamment de la DEDD, d'importantes opportunités sont apparues, pendant la DEDD, pour rapprocher ceux qui travaillent à l'avancement de l'EDD dans le secteur privé et ceux qui travaillent pour l'EDD dans l'éducation formelle. La DEDD a contribué à regrouper ces nombreux efforts dans le contexte et le cadre plus vaste de l'EDD et créé une opportunité de passer en revue les progrès.

Vue d'ensemble des progrès

Dans le Questionnaire sur l'EDD de l'UNESCO, la catégorie « formation et renforcement des capacités » regroupe les actions qui concernent les entreprises et l'industrie, mais intègre aussi les efforts entrepris pour travailler avec les institutions du secteur public, les enseignants et la société civile. De nombreuses personnes ayant répondu au questionnaire ont évoqué la gamme très large des efforts de formation, qui recouvre en particulier les efforts qui s'adressent au secteur privé (note passée de 1,67 à 3,46 pour les parties prenantes-clés).

Figure 4.6.1.1 : Note moyenne du renforcement des capacités et de la formation en 2005 et 2013 pour les États Membres



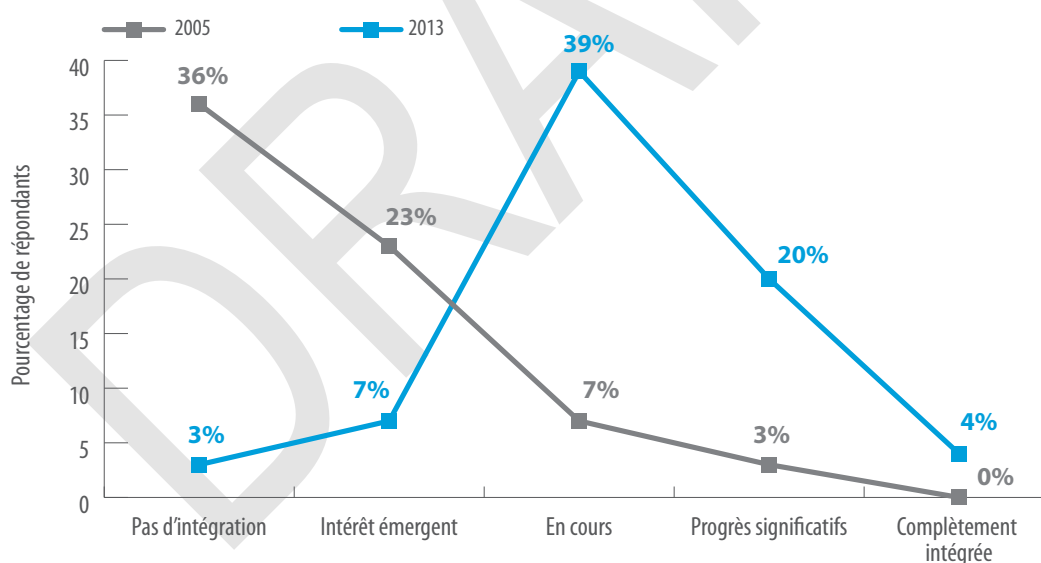
Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Dans le secteur des entreprises, les activités éducatives liées au développement durable et aux responsabilités sociales sont activement mises en œuvre. Il est permis d'y voir un changement significatif par rapport à 2005, année du démarrage de la DEDD, où la durabilité et le développement durable ne faisaient pratiquement l'objet d'aucune discussion. Les notes de 1 (aucune intégration) et de 4 (progrès significatifs) peuvent être appliquées, respectivement, à 2005 et à l'époque actuelle

– (Questionnaire SEM, République de Corée, EM)

Dans des proportions similaires à celles de l'expérience coréenne décrite ci-dessus, les États Membres ont indiqué, avec un pourcentage bien supérieur à la moitié (59%) des 70 ayant répondu au Questionnaire, qu'en 2005, la formation et le renforcement des capacités n'avaient pas été intégrés du tout ou n'étaient qu'un intérêt émergent dans leur pays. Pourtant, en 2013, les États membres n'ayant pas encore réalisé le renforcement des capacités en vue d'un développement durable était tombé à 10%. Près des deux-tiers (63%) des États Membres ayant répondu au Questionnaire ont indiqué que leur politique et leur planification en matière de formation et de renforcement des capacités oscillaient entre « en cours » et « intégration complète ».

Figure 4.6.1.2 : Situation en matière de formation et de renforcement des capacités au service de l'EDD en 2005 et 2013 dans les États Membres



Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

Si ces conclusions générales en matière de formation et de renforcement des capacités au service de l'EDD sont encourageantes, la faible disponibilité de sources de données plus spécifiquement liées au secteur privé concernant l'éducation et la formation crée un véritable défi, s'agissant d'évaluer les progrès accomplis pendant la DEDD. Comme l'indique la Finlande, les progrès en matière de formation et de renforcement des capacités « sont difficilement estimables... ce secteur (celui de la formation et du renforcement des capacités) dispose d'un nombre d'acteurs du secteur privé bien supérieur à celui dont dispose le système de l'éducation formelle et aucune donnée adaptée n'est disponible » (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Finlande, EM).

En outre, l'ampleur et le caractère interconnecté du secteur privé en raison de la mondialisation des marchés, des chaînes d'approvisionnement internationales et des questions qui se posent à tous les secteurs industriels, rendent particulièrement malaisées des évaluations nationales des progrès du secteur privé dans le domaine de l'EDD.

Les années de sensibilisation, de formation et d'efforts destinés à éduquer le secteur privé, qui ont pris appui sur la publication de *Changer de cours*, peuvent être corrélées avec les changements actuels des niveaux de sensibilisation et d'engagement. En 2013, les *Programmes Global Compact* (un monde compact) et *Accentuate* (Accentuer) des NU ont rendu compte des perceptions ressenties par plus de 1.000 cadres dirigeants d'entreprises multinationales représentant 25 secteurs de l'industrie en ce qui concerne la durabilité et les pratiques des entreprises ; trois-quarts des personnes ayant répondu aux questions (76%) estiment désormais qu'introduire la durabilité au cœur du monde des affaires permettra de générer une croissance financière et de créer de nouvelles opportunités (UNGC – Accentuation, 2013).

Par ailleurs, la demande en matière de formation et de renforcement des capacités est à la hausse. Deux-tiers (67%) des leaders d'entreprises interrogés estiment également que les milieux d'affaires ne font pas encore assez – et que davantage doit être fait pour aider les entreprises à contribuer au développement durable (UNGC – Accentuation, 2013, p. 11). Ces cadres dirigeants ont appelé à un renforcement de l'éducation et de l'apprentissage dans le but d'aider leur secteur à avancer sur la voie de la durabilité : « les leaders d'entreprises soulignent la nécessité d'apprendre grâce aux entreprises qui sont déjà en tête dans ce domaine » (UNGC – Accentuation, 2013, p. 12). Dans son Rapport des entreprises sur la durabilité, le Programme Un monde compact des NU affirme aussi que si 65% de ses signataires sont engagés vis-à-vis de la durabilité au niveau des dirigeants, « **35% seulement forment leur encadrement à l'intégration de la durabilité dans leurs stratégies et leurs opérations** » (UNGC, 2013a, p. 7).

Des efforts ont été mis en œuvre mondialement, pendant la DEDD, pour engager le secteur privé. Les informations recueillies par l'UNESCO à l'issue d'ateliers et d'études de cas nous donnent l'image partielle d'un secteur privé prêt à mieux comprendre le développement durable et avide de partager les leçons tirées de ses contacts avec ses pairs et d'autres parties prenantes (UNESCOUNEVOC, 2007). Les réunions régionales de l'UNESCO destinées à lancer l'EDD ont bénéficié de la participation des entreprises qui avaient déjà un passé d'engagement dans l'éducation et la formation au service du développement durable. Pendant la DEDD, plusieurs consultations, ateliers et conférences en rapport avec l'EDD ont impliqué le secteur privé. En 2007, en particulier, une conférence concernant l'« Engagement du secteur des entreprises », a été organisée par l'UNESCO-UNEVOC à Bonn, en Allemagne, à laquelle ont participé le WBCSD et des sociétés telles que Cisco System ou Newmont Mining and Shell. De la documentation issue de ces manifestations se dégage l'image d'un secteur motivé pour l'action, mais à la recherche d'informations plus précises qui permettraient d'améliorer les performances des entreprises (UNESCOUNEVOC, 2007). Une vue d'ensemble en fonction du type d'entreprise concernée et des progrès réalisés au cours des 10 dernières années est présentée ci-dessous et fournit quelques indications au sujet des informations supplémentaires qui seront nécessaires dans les années à venir.

Programmes d'enseignement du secteur privé à l'intention des cadres d'entreprises

Eu égard au niveau de formation dispensée aux cadres et dirigeants d'entreprises, les programmes d'enseignement du secteur privé jouent un rôle important dans l'avancement du leadership lié au développement durable ou au renforcement des capacités de l'encadrement et dispense une éducation technique en rapport avec les questions qui surgissent. Les experts interrogés en vue de la rédaction du présent chapitre indiquent que, sur la base des 10 dernières années de travail centré sur l'éducation du secteur privé, de brèves séances de formations reposant sur l'expérience et mettant l'accent sur la pensée systémique et la prise de décisions concrètes, dans lesquelles les participants de différents secteurs sont mis au défi de créer ensemble des solutions à des problèmes réels, sont les plus efficaces. Les cadres et les dirigeants demandent une multiplication des actions en rapport avec leur société ou leur industrie et le développement, en matière de bonnes pratiques, de l'apprentissage reposant sur l'expérience et de l'apprentissage mutuel entre pairs.

Les écoles de commerce sont le fournisseur principal d'éducation destinée aux cadres. Des programmes sont proposés par les établissements les plus pointus du monde entier présents, en particulier, dans les pays en développement et les économies émergentes. Ces programmes sont désormais proposés par des établissements tels que l'Université d'Afrique du sud, l'Institut asiatique de technologie, l'école de commerce internationale sino-européenne, l'école

de commerce INCAE du Costa Rica et bien d'autres. Elles sont une passerelle importante entre les défis à l'échelle mondiale, d'une part, et les perspectives ainsi que les besoins et les actions des milieux d'affaires au plan régional, de l'autre.

L'école de commerce internationale sino-européenne (ECISE) de Shanghai, par exemple, offre aux dirigeants des entreprises un Programme centré sur la haute performance et le leadership durable. Pendant quatre jours de travail intensif, les dirigeants d'entreprises explorent les dernières idées en matière de durabilité pour les sociétés asiatiques. L'école de commerce INCAE de San Jose, au Costa Rica, offre le programme annuel baptisé *Programa de Gerencia de la Sostenibilidad* (Programme de gestion de la durabilité), qui apporte aux participants les connaissances et les outils nécessaires à l'intégration d'éléments environnementaux et sociaux dans les opérations de leurs entreprises. En 2012, l'INCAE a été l'hôte de la séance « Penser plus loin : le Forum latino-américain pour des stratégies, des solutions et la durabilité ». Ce Forum a regroupé des experts et des leaders d'entreprises du monde entier qui ont discuté du renforcement des capacités et des solutions à apporter aux défis qui affecteront la prospérité régionale dans le monde entier.

Des recherches et des entretiens indiquent qu'un certain nombre d'associations d'entreprises et d'ONG proposent aussi des cours de leadership, de commerce et de durabilité, parfois en partenariat avec des établissements d'enseignement supérieur. Les programmes proposés par des associations d'entreprises, telles la WBCSD, font l'objet actuellement d'une demande en hausse tangible en raison de leur contenu extrêmement ciblé et de leur base d'adhérents. Le programme baptisé l'Equipe de futurs leaders (EFL) de la WBCSD, par exemple, qui a pour but de jouer un rôle de mentor auprès des dirigeants d'entreprises à l'avenir, met davantage l'accent sur les aspects techniques des défis propres à l'encadrement des entreprises. En 2014, son point de centrage principal portera sur « Une passerelle pour les capitaux – Prise en compte du capital naturel et social dans la prise de décisions des entreprises ». La formation offerte au secteur privé par les ONG (telles l'IUCN, le WWF et d'autres) tend aussi vers davantage de technicité en rapport avec des questions spécifiques telles que la valorisation de la biodiversité, l'intégration des façons de rendre compte, etc.

Dans les régions en développement, les partenaires du réseau LEAD (Le leadership au service de l'environnement et du développement) proposent, en Afrique, en Asie du sud et du sud-est, en Chine et en Amérique centrale et Amérique du sud, une large gamme d'ateliers et de cours de courte durée portant sur le leadership, l'esprit d'entreprise ou les technologies énergétiques propres, ainsi que d'autres programmes sur mesure destinés à répondre aux besoins de leur région. CSR-Asie travaille avec l'Institut asiatique de technologie à l'élaboration de cours intensifs de quatre jours destinés aux entreprises de toute la région et portant, **entre autres**, sur la gestion de l'environnement et le changement climatique, la diversité et l'intégration des ressources humaines à la gestion, ainsi que l'esprit d'entreprise social et son rôle dans l'allègement de la pauvreté. L'initiative de gestion africaine propose des cours en ligne de brève durée destinés à renforcer les capacités de gestion dans toute la région.

La formation en fonction de la demande a des chances de se développer afin de participer à et de respecter les nouvelles normes et nouveaux modes de certification (les normes ISO 14001, concernant les systèmes de gestion de l'environnement et ISO 26000 concernant la responsabilité sociale, par exemple), les Initiatives concernant la transparence et la responsabilité (L'initiative en faveur de comptes rendus mondialisés, par exemple) et les plans de certification (la certification en faveur de produits durables des pêcheries délivrée par Le conseil d'intendance de la marine, par exemple) (Usher, 2006). Tous ces efforts exigent une formation ciblée qui se centre de plus en plus sur des défis techniques très spécifiques. Ce type de formation peut être proposé selon des modalités diverses : par les organismes de normalisation (souvent en ligne, mais aussi en personne) ou par des consultants de tierces parties travaillant avec l'entreprise.

Les milieux d'affaires et les industries recherchent, à présent, une éducation et une formation plus techniques pour la mise en œuvre de pratiques liées à la durabilité. A partir de 2014, il apparaît que les programmes d'éducation concernant la durabilité commencent à sortir du champ de la sensibilisation pour chercher à offrir des aptitudes pratiques et tangibles liés à des sujets spécifiques. Selon des experts de la WBCSD, les entreprises multinationales veulent une éducation plus technique concernant des domaines spécifiques de la durabilité, tels la conception et la production à faibles émissions carbone ou un mode de compte-rendu durable prenant en compte l'intégralité des coûts. Un représentant-clé du secteur privé ayant fourni des informations affirme que « nous avons besoin d'une aide accrue, dans les domaines de l'outillage, du partage et de l'adoption des meilleures pratiques, pour que les choses se fassent ».

Le « savoir-faire » technique ne suffira pas. Des aptitudes et capacités seront aussi nécessaires pour développer des approches tout-système, la pensée critique et la résolution des problèmes en collaboration, afin de réussir la transformation du secteur privé. Tilbury et Ryan (2011) déclarent que « la nécessité urgente de réponses techniques et de résolution des problèmes façonne la manière dont se traitent les affaires aujourd'hui et contraignent les pratiques commerciales de demain. Les répercussions sur l'éducation des entreprises sont sérieuses et systémiques, car de telles réponses négligent la nécessité d'interroger, d'innover et de repenser avec un esprit critique les avenir de l'entreprise ». **Les recherches et entretiens réalisés permettent de penser qu'un consensus de plus en plus important existe au sein de la communauté liée à la formation du secteur privé, selon lequel il importe de sortir des modèles et des cadres de l'enseignement pour développer une analyse critique et des aptitudes à la prise de décisions susceptibles d'aider les dirigeants à faire face à des changements complexes et rapides** (FT Education des entreprises, 2013).

De toutes les capacités en question, celle d'utiliser des systèmes de pensée est considérée comme la plus importante. Les théoriciens de l'entreprise ont compris depuis longtemps que les solutions à la complexité des problèmes de durabilité exigent une analyse systémique et une pensée multidisciplinaire (Starik et Rands, par exemple, 1995). Les programmes d'enseignement destinés aux dirigeants des entreprises commencent lentement à réagir. Le Programme baptisé « Un master de haut niveau pour le leadership dans le domaine de la durabilité » (MHNLD) et mis en place par l'Université d'état de l'Arizona, s'appuie sur les réalisations de l'École multidisciplinaire pour la durabilité de l'ASU pour développer une approche systémique de l'apprentissage des cadres. Le programme de Cambridge pour le leadership dans le domaine de la durabilité (ECLD) introduit un certain nombre de perspectives venues des sciences naturelles et expose les dirigeants d'entreprises aux réalisations d'organismes scientifiques de pointe. L'intégration de perspectives tout-système et d'approches multidisciplinaires dans la formation des entreprises à la durabilité continue, néanmoins, à être rare (cf. Whiteman, Walker et Perego, 2013).

Programmes proposés par les établissements d'enseignement supérieur

Au cours des 10 dernières années, l'éducation liée au développement durable s'est substantiellement développée dans les programmes des écoles de commerce (Bradshaw, 2003). Selon le *Bloomberg Businessweek* (2012), « nombreuses sont les écoles de commerce qui intègrent des programmes concernant la durabilité dans leur offre de MBA car les opportunités commerciales se sont accrues dans ce domaine ». Les Principes d'une formation responsable des cadres (PERC), établis par le programme Global Compact des NU pendant la DEDD (2007), ont été particulièrement influents à cet égard¹⁶. L'UNGC a utilisé avec succès les PERC afin d'amener les acteurs-clés au niveau débutant et la formation des dirigeants d'entreprises à s'accorder sur six principes offrant un cadre plein d'enseignements à l'intégration de la responsabilité sociale des entreprises (RSE) et la durabilité dans la formation des entreprises. Plus de 550 écoles de commerce et établissements ont adhéré au PERC, y compris des écoles de pointe¹⁷ telles que l'INSEAD en France, l'École de commerce Haas de l'Université de Californie, Davis et l'École de commerce de Londres. Les signataires des PERC se sont engagés à développer les capacités des étudiants à promouvoir la valeur de durabilité dans les milieux d'affaires et à travailler dans le sens d'une économie inclusive et durable au plan mondial. Les PERC ont généré un réseau d'universités et de « colleges » qui promeuvent la RSE et rendent compte de l'intégration de la durabilité dans l'éducation aux affaires.

En outre, les PERC et l'Initiative de leadership mondialement responsable (ILMR), ont créé en 2012, avec un certain nombre de doyens des plus grandes écoles de commerce, l'initiative 50+20 en tant que contribution à Rio+20. 50+20 est une initiative concernant la création d'un réseau mondial de collaborations entre pairs engagés, qui cherche à apprendre de nouveaux moyens et de nouvelles opportunités pour transformer la formation des entreprises face à l'émergence des questions sociétales¹⁸. 50+20, le GRLI et l'Académie de coopération internationale créée par le GIZ ont annoncé récemment la mise en place d'un cours ouvert de sept semaines et en ligne sur la Durabilité, l'éthique et la responsabilité des entreprises, destiné aux cadres et leaders.

En 2013, l'Association pour l'avancement des écoles et « colleges » de commerce (AAECC) et la Fondation européenne pour la gestion et le développement (FEGD), qui sont les organismes d'accréditation des programmes d'enseignement des écoles de commerce du monde entier et d'Europe respectivement, se sont entendues pour collaborer avec les PERC et le GRLI afin de faire en sorte que la durabilité et l'éthique comptent au nombre des sujets exigés pour l'octroi d'une

16 Voir <http://www.unprme.org/index.php>

17 Tel que classé par le Financial Times, <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-ranking-2013>

18 voir <http://50plus20.org/5020-agenda>

accréditation aux écoles de commerce. Ceci va probablement encourager les écoles de commerce à intégrer la durabilité dans leurs programmes d'enseignement aux niveaux 3^{ème} cycle et/ou 1^{er} et 2^{ème} cycles.

Les recherches effectuées donnent à penser que l'augmentation des sujets liés à la durabilité dans les MBA pourrait être favorisée par des cadres de classement international. Depuis 1998, les programmes MBA ont été classés en fonction de leur contenu en matière de durabilité, d'abord par le « Beyond Grey Pinstripes » de l'Institut d'Aspen et plus récemment par le Bloomberg Businessweek. Etudiants et employeurs recourent à ces classements lorsqu'ils cherchent le type d'enseignement et d'aptitudes nécessaires à l'avancement de leur carrière et de leur entreprise dans le sens du développement durable (Whiteman, Kellow et Rood, 2014).

Si les changements survenus, dans les toutes dernières années de la DEDD, dans les programmes mis en place par les entreprises et par l'enseignement supérieur sont encourageants (principalement sous l'impulsion des pays en développement), les recherches menées auprès des écoles de commerce donnent à penser **qu'il y a peut-être un écart entre les visions de la durabilité et ce qui semble se passer sur le terrain**. Les experts interrogés en vue de la rédaction du présent chapitre ont indiqué que les entreprises qui étaient leurs clientes ne sont pas toujours convaincues que les écoles de commerce possèdent les connaissances et les aptitudes nécessaires pour proposer une formation à la durabilité apte à satisfaire leurs besoins. De nombreux défis identifiés au cours des entretiens étaient liés au programme d'enseignement : il importe que les écoles de commerce proposent un apprentissage ou l'acquisition d'une série d'aptitudes clairement définies, applicables par les entreprises, plutôt qu'une forme générale de sensibilisation. L'Académie pour le commerce dans la société (ACDS) et la Fondation européenne pour la gestion et le développement (FEGD) ont conclu, dans leur enquête CEO de 2012, que 76% des plus hauts responsables d'entreprises considèrent qu'affronter les défis de la durabilité est un impératif de la stratégie d'entreprise, mais que moins de 8% d'entre eux pensent que les écoles de commerce offrent le développement des aptitudes réellement nécessaires dans ce domaine (Tilbury et Ryan, 2011). Aux yeux de nombreuses écoles de commerce, le nouveau défi consistera à reconnecter l'éducation dispensée dans les écoles de commerce, dont les fondements théoriques sont bons, avec les défis pratiques que rencontrent les entreprises, en particulier dans le domaine de la durabilité.

Initiatives de formation sur le lieu de travail

La formation sur mesure, dispensée à l'entreprise, est une autre forme d'éducation et de formation offerte au secteur privé. Les initiatives de ce type contribuent grandement à développer l'EDD sur les lieux de travail, et en particulier à former les personnels à la mise en œuvre de modèles de gestion durables dans les domaines de la gestion de l'environnement par les entreprises, de la responsabilité sociale des entreprises et du soutien aux initiatives locales de développement durable. Les entreprises vont souvent plus loin, lançant des programmes de formation destinés aux salariés travaillant dans toute la chaîne des entreprises qui les fournissent, afin de s'assurer qu'elles seront capables de réaliser les objectifs de durabilité imposés aux entreprises (UNESCO-UNEVOC, 2007). Toutefois, comme dans le cas de l'éducation et des cours de faible durée proposés aux cadres dirigeants, il est impossible d'évaluer en détail la situation au niveau mondial, et aucune norme ne régit ce type de formation. L'encadré 4.6.1.1 donne l'exemple d'un programme de formation d'entreprise destiné aux salariés :

Encadré 4.6.1.1 : Vietnam – Les salariés apprennent à être durables

La société d'habillement Garment 10 Joint Stock Company (Garco10) du Vietnam est considérée comme une entreprise à la pointe de la formation à la durabilité, qu'elle a dispensée à ses 7.500 salariés dans ses 13 usines. Reconnaisant la nécessité de normes mondialement applicables, Garco10 a obtenu la certification ISO9001, applicable à la qualité, ISO14001, applicable à la protection de l'environnement et SA8000, applicable à la responsabilité sociale. Reconnaisant que la formation des salariés est essentielle au respect de ces normes, Garco10 gère sa propre académie de formation, fréquentée par 500 nouveaux salariés chaque année, qui a inclus la responsabilité sociale et environnementale au cœur de son programme d'enseignement.

Source : Soliven (2010).

En Asie, en Amérique latine et en Afrique, des sociétés telles que Reebok et Nike organisent des ateliers de formation destinés à leur chaîne de fournisseurs (des usines d'Asie, d'Amérique latine et d'Afrique) et portant sur la RSE, telles que le respect des normes de travail et de non-discrimination, des heures de travail acceptables, des salaires justes et des environnements de travail sûrs et sains (Whiteman, Kellow et Rood, 2014).

D'autres responsables politiques et le secteur privé regardent au-delà de l'éducation tertiaire, vers l'apprentissage au travail ou le placement et les apprentissages en coopération, comme moyen possible de renforcer le marché du travail et d'améliorer les perspectives d'emploi des jeunes. L'apprentissage au travail recouvre des arrangements très divers, impliquant l'éducation formelle, non formelle et informelle, en particulier les contrats d'apprentissage, les détachements professionnels et l'apprentissage informel pendant le travail, qui peuvent servir de passerelle entre l'éducation formelle et les intérêts des entreprises. Le levier-clé est la nécessité de politiques actives destinées à garantir un apprentissage apte à satisfaire les besoins du lieu de travail. Les contrats d'apprentissage, en particulier, ne se limitent plus aux métiers où ils étaient courants.

Ils représentent un outil de développement de la main d'œuvre dans des professions très diverses, en particulier dans les secteurs verts et les emplois verts. Si le concept à l'origine des contrats d'apprentissage n'a pas beaucoup changé, les types d'industries qui y ont recours avec succès pour développer et renforcer leur main d'œuvre ont radicalement changé au cours des 10 dernières années. Le Département du développement de l'emploi de Californie, par exemple, fournit aux personnes à faible revenu, en partenariat avec le secteur privé, toute une gamme de programmes d'apprentissage aux emplois verts. Ces programmes proposent la formalisation spécialisée dont les travailleurs ont besoin pour obtenir la qualification de salarié en col vert.

Comme dans le cas de la formation et des cours de courte durée destinés aux entreprises, le champ est libre, dans ce domaine, pour un travail considérable, dans l'après DEDD, afin d'identifier, de suivre, d'évaluer et de renforcer l'éducation et la formation sur le lieu de travail (et auprès de la chaîne des fournisseurs). Un moyen d'aborder ce domaine de travail passe peut-être par les associations des directeurs des ressources humaines (RH), afin de déterminer les besoins, les défis et les bonnes pratiques. Un certain nombre d'experts interrogés en vue de la rédaction du présent chapitre donnent à penser qu'une nouvelle réflexion est nécessaire pour déterminer le genre d'aptitudes et de connaissances dont les cadres et dirigeants auront besoin pour faire avancer leur entreprise vers plus de durabilité. Les départements des RH responsables de la formation et du renforcement des capacités des salariés ne sont pas engagés dans la prise des décisions stratégiques concernant la durabilité, les aptitudes manquantes et les exigences en matière de formation. Il en résulte qu'ils ont souvent à combattre un manque de connaissances eu égard à la meilleure façon de former les cadres à la durabilité.

Participation du secteur privé à des conseils sectoriels sur les aptitudes et à des fonctions d'observation

Pendant la DEDD, plusieurs pays ont accru la participation du secteur privé à l'analyse des changements qui ont affecté l'économie et la demande d'investissements dans les aptitudes nécessaires au développement durable. En France, par exemple, le gouvernement et les partenaires sociaux ont créé l'observatoire national des emplois de l'économie verte¹⁹, qui suit la transformation des emplois et celle des investissements consentis par le secteur privé et d'autres parties prenantes et soumet des recommandations concernant les programmes de développement des aptitudes liées à l'économie verte. Un autre exemple est fourni par l'Alliance des aptitudes vertes du Royaume-Uni (AAV), qui regroupe des Conseils sectoriels sur les aptitudes (CSA) représentant les employeurs et les travailleurs au niveau national et travaillant ensemble pour offrir du conseil et de l'information à tout le secteur vert, plus généralement.

La création de réseaux et d'apprentissage impliquant une multiplicité de parties prenantes est particulièrement efficace

Au cours des 10 dernières années et plus encore, des milliers d'entreprises de par le monde ont adhéré à des initiatives, partenariats et principes divers dans le cadre de leurs efforts visant à apprendre et à faire davantage pour le développement durable. Le programme Global Compact des NU, par exemple, s'est développé jusqu'à recenser 10.000 participants, dont 7.000 entreprises, représentant 145 pays du globe. Près de 200 entreprises ont adhéré au WBCSD, dont le réseau régional recouvre 66 associations régionales d'entreprises et d'industries et représente plus de 35.000 entreprises nationales. Le réseau latino-américain Forum Empresa (Forum des entreprises), regroupe 22 organismes de responsabilité sociale des entreprises représentant 20 pays et recense 3.339 entreprises membres (Feinberg, 2008). RSE-Asie a attiré plus de 70 partenaires stratégiques, en sus de gérer des cours de formation et de renforcement des capacités au service du développement durable destinés aux entreprises de la région. Au travers de

19

Voir http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Observatoire_emplois_ra2013.pdf

ces initiatives, les leaders et cadres d'entreprises se regroupent en réseaux, partagent les leçons apprises et renforcent leur engagement mutuel en faveur du progrès.

L'apprentissage transsectoriel renforce aussi les actions des entreprises pour plus de durabilité. Comme l'affirme le deuxième rapport SEM de l'UNESCO, « l'apprentissage dans le contexte de la durabilité exige une coopération et une synergie entre des acteurs multiples de la société et le mélange des éducations formelle, non formelle et informelle » (UNESCO, 2012d, p. 55).

Encadré 4.6.1.2 : Uruguay – Formation au changement climatique destiné aux décideurs d'Amérique du sud

A Montevideo, en Uruguay, le programme du Centre régional pour la prise de décisions concernant le changement climatique coordonne les entreprises, le secteur public et l'academia dans un apprentissage commun. Le programme de formation du Centre se concentre sur les questions liées au changement climatique et, en particulier, sur celles qui concernent la prise de décisions et les négociations, ainsi que leur impact économique et social. Cette initiative a pour objectif de développer des solutions aux défis actuels et futurs de la durabilité mondiale, qui se situent à l'interface entre la science et la politique. Cet effort conjoint aura pour résultat la création d'un réseau régional regroupant des acteurs universitaires, politiques, économiques et civils capables de soutenir la prise de décisions concernant des questions scientifiques et liées à la direction des entreprises dans le(s) secteur(s) privé (et public) qui pourraient ne pas souhaiter participer à un cours de formation (The Economist, 2010), mais apprécient cette opportunité de discuter et d'explorer des solutions avec des experts issus de différents secteurs. A l'heure actuelle, les impacts sont inconnus, la création du Centre datant de 2013.

Source : UNESCO (2013q) ; *The Economist* (2010).

Les professionnels de la formation au sein du secteur privé ont remarqué que le succès du renforcement des capacités réside dans un regroupement de représentants de différents secteurs, capable d'influer sur les choix du secteur privé dans le sens de la durabilité. Les entreprises peuvent apprendre les unes des autres et partager des services et des produits innovants, mais cette possibilité est renforcée lorsque des représentants gouvernementaux se joignent au stage de formation pour discuter du rôle que jouent les normes et les réglementations. En outre, les universitaires peuvent amener la recherche dans les nouveaux processus et les nouvelles approches, et les représentants de la société civile peuvent discuter des intérêts des consommateurs liés aux performances des entreprises (Whiteman, Kellow et Rood, 2014). Le travail accompli au cours de la DEDD a permis de mettre en lumière l'importance des approches impliquant des parties prenantes multiples pour le soutien aux besoins du secteur privé en termes d'éducation et de formation.

La situation des PME en matière de formation et de renforcement des capacités nécessite une attention considérable

Si les initiatives concernant l'éducation, la formation et le renforcement des capacités semblent être en augmentation dans les grandes entreprises et les entreprises multinationales, il est moins aisé de dire si les PME de l'économie formelle et informelle ont bénéficié du même niveau de sensibilisation et de renforcement des capacités, qui leur permettrait d'adopter une approche orientée vers le développement durable de leurs pratiques commerciales. Et pourtant, l'amélioration des performances et de la durabilité chez les entrepreneurs et les PME locaux, qui représentent l'épine dorsale de l'activité économique mondiale, peut contribuer à réaliser une croissance économique durable et intégrante (WBCSD, 2012). Dans le chapitre consacré à l'EFTP, les besoins en termes d'aptitudes techniques et professionnelles des PME, des entreprises communautaires et de l'économie informelle au niveau local sont discutés plus en détail. Comme le décrit le présent chapitre, un besoin existe en termes d'efforts planifiés et stratégiques destinés à entreprendre la formation et le renforcement des capacités des PME afin qu'elles adoptent et renforcent des pratiques liées à la durabilité.

Les besoins du secteur des PME en termes de développement de formations et de capacités liées à la durabilité ont été reconnus par l'OCDE, la Société des finances internationales, les Entrepreneurs soutenant le développement durable (PNUE, IUCN et PNUD) (Initiative SEED), la Fondation Ashoka et d'autres, et se retrouvent souvent aussi dans les programmes gouvernementaux de soutien aux petites entreprises qui offrent des informations sur les questions liées à la durabilité (la boîte à outils sud-africaine, par exemple, qui permet de couvrir les questions liées à la responsabilité environnementale et sociale)²⁰.

20 Voir <http://southafrica.smetoolkit.org/sa/en>

Si les guides d'information en ligne à l'intention des PME prolifèrent (entre autres La boîte à outils pour le développement des places de marché de la Banque mondiale, « La boîte à outils pour entrepreneurs » wiki de SEED, la boîte à outils pour PME de La SFI, par exemple) la disponibilité de programmes favorisant l'apprentissage apparaît encore limitée. Ceci démontre que deux opportunités majeures s'offrent ainsi à l'EDD : d'abord, celle de renforcer les PME de l'économie dominante et de les soutenir vers une réorientation de leur stratégie commerciale dans le sens de la durabilité et d'une prise en compte des impacts environnementaux et sociaux de leurs opérations ; et deuxièmement, d'aider les entreprises sociales et environnementales à améliorer leurs performances globales face à trois sortes d'indicateurs de base (objectifs sociaux, environnementaux et commerciaux) (Creech et al., 2014).

Implications pour l'avenir

Au terme de la DEDD, les nombreux efforts déployés pour sensibiliser le monde de l'entreprise par rapport au développement durable, les initiatives de l'enseignement supérieur formel impliquant des diplômés universitaires et des programmes d'enseignement destinés aux dirigeants d'entreprises, ainsi que les cours de courte durée et les ateliers non formels, ont servi à faire progresser le développement durable dans les grandes entreprises et les entreprises multinationales jusqu'à un point où, comme l'indiquent les rapports Sloan du MIT sur l'évaluation des cadres, nous pourrions voir apparaître un point de basculement vers la durabilité dans tout le secteur (Kiron et al., 2012).


Il y a, toutefois, encore beaucoup à faire pour faire progresser le développement durable grâce à l'éducation, la formation et le renforcement des capacités du secteur privé. Comme l'indique le Global Compact des NU, atteler à cette tâche les entreprises du globe, dans lesquelles il est permis de voir une force pour le développement durable représente l'une des plus grandes opportunités de l'ère post-2015, mais il faudra pour cela renforcer les capacités de mise en œuvre des entreprises (UNGC, 2013b, p. 16).

Les enseignements de la DEDD peuvent servir à mettre au point des actions aptes à faire avancer l'EDD dans le secteur privé, au cours des années à venir.

Encadré 4.6.2.1 : Actions suggérées

- **Une meilleure compréhension est nécessaire de la manière dont il serait possible de relier, au plan international, les niveaux de sensibilité et d'engagement à l'apprentissage de la mise en œuvre de la durabilité dans les opérations.** En particulier, les entreprises et les industries recherchent actuellement une éducation et une formation plus techniques, orientées vers la mise en œuvre des pratiques liées à la durabilité, telles la conception et la production à faible émission de carbone et des rapports comptables et liés à la durabilité exposant l'intégralité des coûts. Le travail avec les directeurs des ressources humaines visant à identifier les aptitudes manquantes et les formations nécessaires sera un point d'entrée important pour l'EDD dans le secteur privé.
- **Les processus de l'éducation formelle et non formelle devront abandonner les modèles et les cadres centrés sur l'enseignement,** pour développer des aptitudes à l'analyse critique et à la prise de décisions qui aideront l'encadrement à affronter la complexité et la rapidité des changements. Une réflexion tout-système ainsi que les connaissances multidisciplinaires devront être encouragées, ainsi que des approches sociales de l'apprentissage, impliquant une multiplicité de parties prenantes.
- **Une attention plus soutenue est nécessaire pour transmettre aux PME les connaissances et les capacités nécessaires à l'adoption d'une approche de leurs pratiques commerciales orientée vers le développement durable, et en particulier les mécanismes leur permettant de capturer les résultats et les impacts de ces pratiques.** A l'égard des entreprises sociales et environnementales dont le travail est déjà orienté vers le développement durable, l'attention devrait être centrée sur la nécessité de renforcer leur performance globale, face à trois sortes d'indicateurs de fond (objectifs sociaux, environnementaux et commerciaux).
- **L'EDD devrait s'appuyer sur la participation de toutes les parties prenantes ; intégrer une responsabilisation du secteur privé, des syndicats et des parties prenantes du marché du travail dans les domaines suivants :** i) planification systémique de l'EDD, gouvernance, cadre réglementaire et financement ; ii) analyse du marché du travail ; iii) élaboration des programmes de développement durable et définition des qualifications et iv) évaluations et certification devant inclure le développement durable.





Chapitre 5
Parties prenantes
et partenariats

Parties prenantes et partenariats

Passerelles pour l'EDD

Points clés

La Décennie, dont l'UNESCO est l'organisation chef de file, a aidé les agences des Nations Unies à mettre en oeuvre un programme commun et à mobiliser d'autres parties prenantes afin de les inciter à collaborer à la mise en oeuvre avec les Nations Unies.

À l'échelle des États membres, la coopération interministérielle a fait progresser l'EDD.

On relève partout dans le monde des exemples stimulants du soutien apporté par le secteur privé à l'EDD dans les écoles, les universités et les communautés.

À l'échelle nationale, sous-nationale et locale, les autorités semblent souvent s'appuyer sur les organisations de la société civile pour lancer des initiatives d'EDD. Dans de nombreux pays, le recours à ces partenaires de la société civile a été un atout pour l'efficacité de la mise en oeuvre.

Les partenariats multipartites aident à stimuler le changement dans l'ensemble du système.

Défis

Un leadership constant et renforcé, par l'UNESCO comme par l'ensemble des agences des Nations Unies, est nécessaire pour harmoniser les programmes, élargir les mandats d'action, mobiliser les ressources et travailler de concert.

Dans l'intérêt de la mise en oeuvre de l'EDD, les organisations de la société civile devraient avoir la possibilité, ainsi que les ressources nécessaires, de travailler en partenariat avec le secteur public.

Il est indispensable de renforcer les capacités de toutes les parties prenantes afin qu'elles travaillent en partenariat et, en particulier, qu'elles comprennent mieux le processus de l'apprentissage social et les mesures d'évaluation et d'amélioration des résultats.

Parties prenantes et partenariats : Actions EDD dans le monde

SECTEUR PUBLIC



Le **Gouvernement de Mongolie** et le **Département suisse du développement et de la coopération** ont signé un accord de coopération pour promouvoir l'avenir durable grâce à l'EDD.

Ce projet, qui s'étendra d'ici à 2020 à l'ensemble des 752 écoles, des établissements de formation des enseignants et des départements de l'éducation, bénéficiera directement à plus de **500 000 enfants** et **26 000 enseignants** (SDC, 2013).

SECTEUR PRIVÉ



À Sri Lanka, le **camp de formation au leadership pour le développement durable « Eco GO Beyond Schools »** organisé par **MAS Holdings** a contribué à la conception de la boîte à outils Mindset (mentalité) qui présente des concepts liés à l'EDD : les priorités dans la région Asie-Pacifique (changement climatique, sécurité alimentaire) ; le développement de projet (pour encourager l'apprentissage indépendant et la réflexion axée sur l'action) ; et des conseils en matière de partenariat (avec des partenaires traditionnels et non traditionnels dans les secteurs public et privé) (UNESCO, 2009).

SOCIÉTÉ CIVILE



La **Fondation des Émirats** a signé un accord de partenariat avec le **Ministère de l'éducation** afin de procéder à la refonte des programmes des écoles publiques pour y incorporer le développement durable ainsi qu'une formation à la finance (WAM, 2014).

Green Cameroon est une des nombreuses organisations qui mènent une Campagne verte auprès des médias visant à sensibiliser davantage les citoyens, à travers l'éducation formelle et informelle, aux questions générales sur l'environnement et le développement' (Q SEM Green Cameroon, PPC).

PARTENARIATS MULTIPARTITES



Les **centres régionaux d'expertise (CRE)** sur l'EDD, créés par l'Université des Nations Unies, forgent des partenariats pour « penser à l'échelon mondial et agir à l'échelon local ».

Il existe actuellement **129 CRE dans le monde** qui coopèrent avec les secteurs public et privé ainsi qu'avec la société civile sur les questions liées au développement durable (Wals, 2014).

Chapitre 5 :

Parties prenantes et partenariats

Les progrès de l'EDD au Vietnam sont le résultat des efforts collectifs et du travail d'équipe des ministères, de l'UNESCO, des institutions associées, de la société civile et du secteur privé.

– UNESCO (2013h, p. 139))

The DESD has encouraged and fostered collaboration and information exchange, advancing the multi-stakeholder La DEDD a encouragé et favorisé la coopération et l'échange d'informations, insistant sur la dimension multipartites de l'éducation et de l'apprentissage en faveur du développement durable mise en exergue dans tous les chapitres de ce rapport. La complexité des échanges qui se sont produits durant la DEDD va dans le sens des conclusions du rapport de S&E 2012, et reflète une tendance plus importante vers le dépassement des frontières, l'apprentissage approfondi et la transformation nécessaire pour aller vers un monde plus durable. L'émergence et l'expansion d'une collaboration entre les secteurs dans le domaine de l'EDD montrent que l'engagement d'acteurs multiples dans une approche englobant l'intégralité du système ('tout le système') peut favoriser une avancée plus rapide vers la durabilité.

Pour des interactions réussies entre les parties prenantes multiples il convient de décider quels sont les groupes de parties prenantes qui devraient être associés, et définir les rôles, les responsabilités et le champ d'action de chaque groupe. La première partie de ce chapitre se penche sur les contributions à l'EDD de groupes de parties prenantes individuelles, y compris le secteur public (tant dans les instances intergouvernementales que nationales), le secteur privé et la société civile. Comprendre ce que chaque partie prenante a apporté et peut continuer à apporter est important pour renforcer les processus multipartites.

5.1. Secteur public

Dans le cadre des partenariats et de la coopération multipartite, le rôle et le champ d'action du secteur public consistent à fournir le leadership, un cadre et des orientations de programmation cohérentes avec la politique publique et les besoins de l'ensemble des citoyens. Le secteur public offre sa capacité à réunir des acteurs et à déployer des instruments tels que les programmes, les directives, les ressources financières, la formation et le renforcement des capacités, ainsi que l'acquisition et le partage de connaissances qui permettront aux partenaires d'apporter leur contribution aux programmes EDD.

Agences intergouvernementales

Au niveau intergouvernemental, diverses agences des Nations unies ont travaillé de concert pour formuler des politiques et cadres de DD au niveau mondial, mobiliser des ressources et développer des programmes pour encourager et renforcer les capacités des Etats membres à agir. Avec l'UNESCO comme chef de file, les agences des Nations unies répondant au mandat de la DEDD ont sur une période de 10 années, réuni les diverses parties prenantes (au sein des Nations unies et en dehors), élaboré des programmes, mené des recherches, renforcé les capacités et entrepris d'autres actions en rapport avec la DEDD.

Dans la plupart des agences des Nations unies, existent depuis plusieurs années des champions de l'éducation qui travaillent sur de nombreux aspects de l'EDD, comme notamment les travaux préliminaires de l'UNESCO sur l'Agenda 21 chapitre 36 ; les travaux du PNUE sur l'éducation et la formation environnementale ; le Programme d'éducation pour les populations rurales de la FAO qui favorise l'éducation en tant qu'outil pour faire progresser le développement des populations pauvres et marginalisées dans les régions rurales ; et l'engagement de l'UNICEF en matière d'accès à l'éducation et d'éducation de qualité pour les enfants. Cependant, la DEDD a fourni un mandat clair et a élargi le champ d'action sur l'EDD aux Nations unies. Ceci a contribué à d'importantes réalisations pour faire avancer l'EDD au sein de l'UNESCO et d'autres agences des Nations unies (voir l'encadré 5.1.1.1).

Encadré 5.1.1.1 : Exemples de réalisations importantes des Nations Unies

UNESCO

- ➔ **Sur le changement climatique :** depuis 2009, le programme d'éducation au changement climatique pour un développement durable (ECCDD) a aidé les pays à renforcer leurs réponses éducatives aux changements climatiques. Le programme qui met plus particulièrement l'accent sur l'Afrique et les petits états insulaires en développement (PIED) vise à faciliter le dialogue à travers des réunions régionales et internationales d'experts, le développement de programmes nationaux dans des pays pilotes et la fourniture de conseils techniques.
- ➔ **Sur la prévention des risques :** Une cartographie par l'UNICEF et l'UNESCO de l'intégration de la RRC dans les programmes de 30 pays a débouché sur un outil d'orientation pour l'intégration de la RRC dans les programmes d'enseignement. Cet instrument a été élaboré à l'intention des décideurs des gouvernements, des ONG et des agences des Nations unies, et sera renforcé par la co-création d'une plate-forme inter-agences sur l'éducation et la RRC.
- ➔ **Sur la biodiversité :** l'UNESCO a contribué à d'importantes conférences internationales et ateliers pour l'avancement de l'éducation à la biodiversité. Le document de l'UNESCO Explorer le développement durable : une approche multi-perspectives et un kit d'apprentissage de la biodiversité, ainsi que d'autres ressources comme des vidéos animées, servent à aider les coordinateurs et enseignants des écoles associées de l'UNESCO ainsi que d'autres ONG et parties prenantes de l'éducation.

FAO

- ➔ **Sur la jeunesse :** Les séries Challenge Badge de l'Alliance mondiale de la jeunesse et des Nations unies (Yunga) aident à promouvoir des compétences comme la pensée critique, imaginer des scénarios pour le futur, et la prise de décision collective à l'extérieur de la classe, tout en s'engageant dans des activités de loisirs éducatifs. Élaborés à l'intention des enfants et des jeunes, ces badges ont été repris par le Guide pour les filles (**10 millions de membres dans 145 pays**) et le mouvement des scouts (**32 millions de membres dans 161 pays**).

PNUE

- ➔ **Sur le PCD :** l'éducation pour une consommation durable (ECD) de la DTIE du PNUE est une composante intégrale de l'EDD, et vise à renforcer les capacités des individus à gérer leur vie tout en participant à la gestion de la vie collective dans la société mondiale (Q SEM PNUE IAC). En tant que secrétariat du programme cadre sur 10 ans pour la consommation et la production durables (CPD), le PNUE élabore actuellement un programme sur les styles de vie et l'éducation durables, en capitalisant sur l'ECD.
- ➔ **Sur l'engagement auprès des instituts d'enseignement supérieur :** l'objectif du Partenariat des universités mondiales pour l'environnement et la durabilité (GUPES) est d'accroître les pratiques d'intégration de l'environnement et de durabilité dans les universités, avec actuellement plus de 360 70 universités actuellement.

CCNUCC

- ➔ **Sur le changement climatique :** l'Alliance mondiale des Nations Unies sur le changement climatique, l'éducation, la formation et la sensibilisation du public vise à maximiser les efforts, les compétences et les ressources en faveur d'activités éducatives sur le changement climatique et à soutenir les Parties à la convention dans leurs efforts éducatifs sur le changement climatique

UNICEF

- ➔ **Sur le changement climatique et la RRC :** en réponse aux efforts de l'UNICEF de sensibiliser et de plaider en faveur de l'EDD à travers des publications, des brochures, les médias et les sites Internet, 47 pays ont adapté le concept d'environnement convivial pour l'enfant pour intégrer l'éducation au changement climatique et environnemental dans leur programme d'enseignement.

UNU

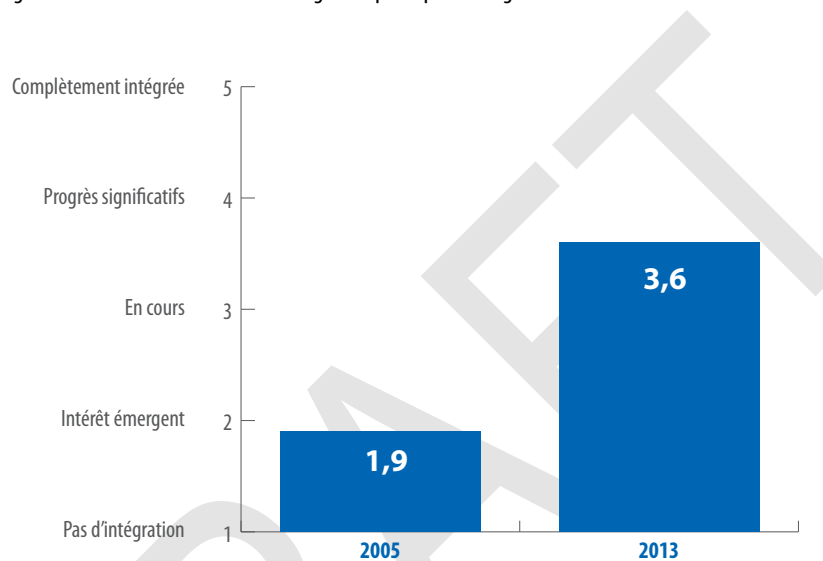
- ➔ **Sur l'engagement multipartite et le réseautage :** le réseau des centres régionaux d'expertise (CRE) (129 membres) a été renforcé pour devenir une plate-forme de l'apprentissage social transfrontalier.

Pour exploiter et coordonner les efforts d'autres agences des Nations unies, l'UNESCO a mis en place un Comité inter-agences (IAC) pour la DEDD. Reconnaisant la nécessité d'assurer « un consensus et un engagement adéquats et constants au niveau international » (UNESCO, 2013n), l'IAC a été conçu comme un forum multilatéral associant des représentants des programmes concernés des Nations unies, de la Banque mondiale et des agences spécialisées

des Nations unies. Parmi les actions figuraient la mobilisation de la volonté politique en faveur de l'EDD, ainsi que le développement de partenariats et la mobilisation des ressources, encourageant un échange au niveau mondial et assurant un suivi des progrès (UNESCO, 2013n). 15 agences ont accepté de participer au début de la DEDD, et le comité compte aujourd'hui 22 membres.

Les agences des Nations unies et les sections et bureaux de l'UNESCO indiquent qu'au début de la Décennie, l'EDD était à peine considérée comme une politique de planification. Mais aujourd'hui, au terme de 10 années de travail, on considère que l'EDD a bien progressé dans le système des Nations unies.

Figure 5.1.1.1 : Progrès en matière d'EDD dans les stratégies ou politiques des agences des NU



Il a été demandé aux personnes interrogées de noter les progrès sur une échelle de 1 à 5, 5 étant la valeur la plus élevée. Ce diagramme présente la moyenne des classements indiqués.

Source : Questionnaire SEM UNESCO NU

Elaborer et partager l'agenda sur l'EDD entre les agences des Nations unies – une approche unique NU

Le personnel des agences des Nations Unies ayant répondu au Questionnaire de l'UNESCO a confirmé que l'importance d'initiatives comme la DEDD confère aux agences une légitimité, des mandats et un espace pour agir sur un programme commun, et mobiliser d'autres parties prenantes en vue d'œuvrer pour une mise en œuvre de concert avec les Nations Unies. Comme l'indique l'UNICEF :

La DEDD a été une plateforme externe utile pour renforcer l'agenda interne de l'UNICEF sur la durabilité en rapport avec le programme humanitaire et de résilience qui a pris de l'ampleur sur cette période en raison de l'augmentation des catastrophes naturelles et créées par l'homme. Les travaux ciblés au sein de l'UNICEF sur l'éducation au changement climatique ont aidé l'UNICEF à élaborer un programme de l'évolution de l'éducation en rapport avec la nécessité d'intégrer l'environnement dans le secteur éducatif, mais également à se concentrer sur l'intégration de la durabilité dans les systèmes éducatifs au sein du programme plus vaste de résilience pour aller vers un système de qualité.

– (Q SEM, UNICEF)

Il est clair, que ces engagements individuels de l'agence sont importants. Le pouvoir de la coopération entre les agences et du partage d'un objectif commun qui a également augmenté ces dernières années l'est également. Tout au long de la DEDD, les membres de l'IAC ont partagé des connaissances sur les activités éducatives parallèles, encouragé un meilleur flux d'informations et utilisé les opportunités en faveur d'un programme de travail et d'un plaidoyer conjoints, notamment dans le contexte de Rio+ 20 et des manifestations en parallèle des sessions de la Commission pour le développement durable (CDD) et des COP des Conventions de Rio.

L'importance de ce type de collaboration entre agences se remarque notamment dans le domaine de l'EFTP. UNESCO – UNEVOC, l'Organisation internationale du travail (OIT), l'OCDE, la Banque asiatique de développement et d'autres ont créé le Groupe de travail inter- agences (IWG) sur l'éducation et la formation techniques et professionnelles et le développement des compétences pour promouvoir des capacités en faveur de la durabilité dans l'EFTP, et le développement des compétences à travers le plaidoyer, le partage et la diffusion des bonnes pratiques. Les interventions efficaces de l' IWG dans les discours internationaux sur l'EFTP et les compétences ont abouti à une demande du groupe de travail développement du G20 sur le pilier développement des ressources humaines en faveur d'une série de recommandations politiques en 2013 en vue de recommander aux gouvernements du G20 de répondre aux demandes de compétences pour des emplois plus soucieux de l'environnement.

Le mandat de la DEDD a ouvert la voie à une collaboration inter-agences et créé une base fertile pour une approche unique Nations Unies de l'EDD, dans laquelle toutes les agences des Nations unies partagent une même compréhension, des objectifs communs et travaillent de concert pour des objectifs communs. Comme l'affirme la SIPC des Nations Unies, le travail de plaidoyer commun entre ceux qui travaillent sur les défis de la durabilité et ceux impliqués dans le secteur de l'éducation renforce la cohérence des messages aux Etats membres » (Q EMS SIPC). Une approche unique Nations unies renforcera la cohérence des messages sur l'EDD à l'intention des états membres et des autres partenaires y compris du secteur privé et de la société civile.

Mobilisation des ressources et programmation

Au niveau individuel, les agences des Nations unies se sont tournées vers les Etats membres pour mobiliser un soutien en faveur des activités relatives à l'EDD. Par exemple, le Japon, l'Allemagne, la Suède, le Danemark entre autres ont soutenu et favorisé les travaux de l'UNESCO à travers des fonds extrabudgétaires (UNESCO, 2013a, p. 5).

Cependant, on peut également trouver des données sur l'approche interne de l'organisation en matière de mobilisation des ressources et de soutien à l'EDD. Le compte rendu du Plan cadre des Nations unies sur l'aide au développement (PNUAD) montre les progrès vers une approche unique Nations unies pour soutenir l'EDD et lui trouver des financements au niveau national. Le PNUAD est un cadre de programmation stratégique conclu entre un gouvernement et une équipe pays des Nations unies qui offre le soutien des agences des Nations unies aux priorités nationales de développement. Il a pour objectif de maximiser l'impact du développement de tous les programmes

d'initiative des Nations unies opérant au niveau du pays. Dans une brève revue du PNUAD, 278 rapports soumis par 129 pays et couvrant la période 2000 – 2014, 54 % des pays ayant répondu au questionnaire sur la période 2000 – 2005, et 70 % des pays en 2010 – 2014 ont inclus l'EDD ou les principes liés à l'EDD dans leurs plans nationaux de développement. Des pays comme la Barbade ont priorisé l'amélioration des programmes de développement durable au niveau primaire, secondaire et tertiaire de l'éducation (NU, 2011). D'autres pays comme l'Égypte, ont besoin de soutien pour accroître la sensibilisation du public aux questions environnementales mondiales et nationales (NU, 2006a). Cette augmentation de demandes de soutien à l'EDD reflète une envolée de l'approche unique Nations unies pour offrir une aide à ces priorités EDD par le truchement de l'équipe pays des Nations Unies.

Une recherche plus approfondie s'avère nécessaire pour comprendre comment l'inclusion des principes liés à l'EDD dans ces plans nationaux de développement a mobilisé les ressources des NU, renforcé les capacités des pays à développer une éducation et une formation efficaces, et permis une plus grande sensibilisation du public aux programmes de développement durable pour les citoyens de ces pays.

Tableau 5.1.1.1 : Multiplication des mentions liées à l'EDD dans les rapports du PNUAD

	2000-2005	2005-2010	2010-2014
Nombre total de rapports PNUAD	77	98	103
Nombre total de rapports mentionnant des principes en rapport avec l'EDD	44	63	73
Pourcentage de rapports mentionnant des principes en rapport avec l'EDD	54%	64%	70%

Source : UNESCO (2014e), basé sur une analyse des rapports PNUAD

Renforcer la programmation EDD à travers la coopération inter-agences

A travers le mécanisme IAC, de réels progrès ont été réalisés sur le plan de la coopération pour l'éducation avec les secrétariats des conventions de Rio, l'UNESCO, le PNUE, l'UNU et l'UNICEF entre autres, offrant aux secrétariats les capacités nécessaires pour mobiliser les parties aux conventions de Rio et les inciter à se pencher sur les engagements en matière d'éducation, de formation et de sensibilisation du public. L'UNCBD a pu associer d'autres agences des Nations unies à ses efforts pour développer un Programme mondial sur la communication, l'éducation et la sensibilisation du public (CEPA), adopté comme programme de travail par les parties à la CNUBD. La CNUCCC signale son travail conjoint avec l'Institut des Nations unies pour la formation et la recherche, sur la formation au changement climatique. Le PNUE travaille en collaboration avec l'UNESCO et d'autres membres de l'IAC sur un cadre de programmes sur 10 ans pour la consommation et la production durables afin d'accélérer l'évolution vers une CPD dans les pays développés et en développement, dont l'un porte sur les modes de vie et l'éducation. Comme l'a indiqué la CNUCCC, la coordination et la coopération avec d'autres agences des Nations unies ont amplifié les résultats » (Q SEM CNUCCC).

La fin de la DEDD a vu se renforcer la reconnaissance et la compréhension du rôle de l'UNESCO dans l'EDD. Les membres de l'IAC savent maintenant mieux ce que fait l'UNESCO, et connaissent ses liens avec les ministères de l'éducation des Etats membres ; la Conférence des parties à la Convention sur la diversité biologique a fait de l'UNESCO le chef de file de l'éducation à la biodiversité. UN Habitat étudie l'EDD et le développement urbain avec l'UNESCO ; et l'OIT travaille avec l'UNESCO à définir des compétences vertes. Au niveau régional et des bureaux hors siège, le PNUD et la FAO coopèrent avec l'UNESCO sur l'EDD dans les écoles et les programmes pour la jeunesse. Et surtout, la coopération entre l'UNESCO et l'UNICEF a servi à insuffler un élan à l'éducation dans l'Agenda du développement post-2015 et les ODD.

Alors que le rapport S&E 2009 de la DEDD indiquait qu'il reste encore beaucoup à faire avant que « l'approche unique de l'EDD des Nations unies soit une réalité » (UNESCO, 2009a), le rapport S&E 2012 concluait que :

L'EDD est un élément bien plus important du discours et de la mise en œuvre du projet au sein du système des Nations unies [en 2011 par opposition à 2009]. En fait, l'EDD devient la norme plutôt qu'un concept périphérique.

– UNESCO (2012a)

Au terme de la DEDD en 2014, on constate une plus grande tendance au sein des Nations unies vers la reconnaissance d'une vision et d'un objectif plus larges de l'éducation pour soutenir les objectifs internationaux, avec une avancée significative vers l'intégration de l'éducation dans les principaux programmes de développement durable. Ceci implique de mettre fortement l'accent sur l'importance de la formation et des compétences professionnelles et techniques pour des économies soucieuses de l'environnement.

Il existe encore des insuffisances sur le plan de l'engagement, comme avec les agences des Nations unies qui depuis des années n'ont pas de point focal de haut niveau pour l'EDD. Dans d'autres agences s'il existe des points focaux solides au siège, l'engagement n'est peut-être redescendu au niveau de la majorité des bureaux hors siège de l'agence. Malgré ces insuffisances, les membres actifs de l'IAC affirment que leurs agences respectives ont maintenant une conscience de l'EDD et plaident pour une nouvelle phase de travail pratique et intégrée aux NU, ou comme le décrivent l'UNESCO et UNICEF dans le Rapport sur les dialogues sur la mise en œuvre de l'Agenda de développement post-2015, «un cadre d'éducation unique, harmonisé et international» (UNESCO et UNICEF, 2013, p.12). En résumé, **un leadership continu et plus important tant de la part de l'UNESCO que dans toutes les agences des Nations unies sera nécessaire pour harmoniser les programmes, élargir les mandats d'action, mobiliser les ressources et œuvrer de concert pour faire avancer l'EDD**. L'attention portée à ces questions contribuera à renforcer le rôle des agences des Nations unies en tant que partenaires dans les arrangements multipartites.

Gouvernements

A l'échelle nationale, sous-nationale et locale, le rôle et le champ d'action des gouvernements est de créer un environnement propice et de trouver les ressources dont eux-mêmes et leurs partenaires ont besoin pour orienter et soutenir l'EDD. **Le pouvoir de rassemblement des gouvernements est particulièrement important pour réunir une multiplicité d'intérêts**, dans le pays, mais également au-delà des frontières pour soutenir d'autres gouvernements partageant les mêmes intérêts.

Partager le programme de l'EDD avec les ministères et les agences

Dans la structure des gouvernements nationaux la responsabilité des actions de la DEDD est toujours revenue au ministère de l'éducation ou au ministère de l'environnement. Au cours de la DEDD, 80 % des états membres répondant aux questionnaires de l'UNESCO ont indiqué la mise en place de points focaux au sein du gouvernement pour faciliter la coordination interne entre les agences chefs de file et les autres ministères. Comme indiqué dans le chapitre sur la politique nationale, il existe des données sur la manière dont la coopération entre les ministères a permis de renforcer l'avancement de l'EDD, ainsi que des préoccupations face aux défis liés à l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme commun.

Outre les ministères de l'environnement et de l'éducation, d'autres ministères et agences ont également partagé l'agenda EDD. En Suisse par exemple, la création d'une nouvelle institution pour la mise en œuvre de l'EDD a pris la forme d'un effort de coopération entre plusieurs bureaux fédéraux (santé et développement ainsi que l'environnement) et les cantons (qui jouent un rôle de premier plan dans des domaines relatifs à l'éducation) (Q SEM Bureau fédéral de la santé publique, PPC). En Allemagne, l'encadré 5.1.2.1 montre comment d'autres niveaux de gouvernement et les

agences concernées autres que celles responsables de l'éducation peuvent s'engager dans le soutien à l'EDD non seulement dans leur pays, mais également en collaboration avec d'autres pays.

Encadré 5.1.2.1 : Allemagne – Former de futurs leaders en EDD

Le projet d'apprentissage du leadership en EDD de l'Allemagne a été élaboré dans le cadre d'un partenariat entre le ministère allemand de la coopération économique et du développement et l'entreprise fédérale allemande Deutsche *Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ). Le programme a été conçu pour rassembler les futurs leaders en EDD de l'Allemagne, des pays en développement et des économies émergentes. Des candidats venant de divers secteurs (gouvernement, ONG et instituts de recherche) et de quatre pays (Allemagne, Inde, Mexique et Afrique du Sud) participent à un processus de formation en sept étapes qui non seulement inclut une approche éducative de l'EDD axée sur les connaissances, mais offre également une expérience pratique dans le cadre d'un stage de 10 semaines. En renforçant les compétences individuelles des futurs leaders en EDD, ce partenariat veut créer un réseau international d'experts. Depuis 2014, on compte 17 participants diplômés dans le cadre de ce programme.

Source : GIZ (2012).

Mobilisation des capacités et des ressources

Pour les gouvernements, trouver des ressources et renforcer les capacités en faveur de l'EDD est un défi permanent, notamment dans les pays en développement. Mais même en Europe, les pays ont dû travailler de concert pour partager et distribuer les ressources nécessaires pour faire avancer l'EDD. Par exemple, la Commission européenne a offert une contribution importante pour soutenir l'intégration de l'apprentissage et de l'éducation en faveur de la durabilité dans l'enseignement supérieur dans ses pays membres. Il n'a pas été possible de quantifier les niveaux d'investissement au cours des 10 dernières années des diverses initiatives de financement, car ces chiffres ne sont pas encore disponibles. Cependant, une analyse de la littérature et des ressources sur l'internet concernant l'EDD indiquent des niveaux élevés de soutien financier mis à disposition dans la région européenne pour une collaboration internationale dans ce domaine au cours de la DEDD.

Les pays en développement ont profité de cette mobilisation en faveur d'un soutien financier et technique offert par les pays développés. Les agences d'aide suédoise, anglaise, australienne, canadienne, japonaise et néerlandaise ont toutes joué un rôle important dans le financement du développement du programme d'enseignement pour la durabilité en Asie et en Afrique ainsi que dans les îles du Pacifique (par exemple, AusAid, 2010 ; MedIES, 2010 ; MEXT, 2012 ; SIDA, 2011). Le soutien des pays en développement va souvent au-delà de la fourniture d'aide pour inclure l'échange de formation et d'expériences d'approches réussies de mise en œuvre de l'EDD.

Encadré 5.1.2.2 : Kenya et Israël – Mobiliser des capacités et des ressources en faveur de l'EDD

Reconnaissant l'importance de l'EDD, la République du Kenya a demandé au ministère des affaires étrangères d'Israël d'élaborer un projet conjoint axé sur la promotion et la mise en œuvre de l'EDD dans les programmes des instituts d'apprentissage. Un protocole d'accord a été signé en janvier 2013 entre les parties pour la mise en place du plan de quatre ans. Le projet inclut des programmes de formation au Kenya et en Israël et est basé sur le modèle « penser globalement, agir localement » mis en place avec succès en Israël au cours des six dernières années (et maintenant élargi au Kenya). Il fournit aux écoles et à la communauté les outils nécessaires pour évaluer leurs besoins réels et leurs ressources, en prêtant particulièrement attention aux questions en rapport avec l'agriculture durable. Le Kenya a maintenant 900 élèves et Israël envisage d'élargir le programme de quatre ans. Joseph Karuga, président de l'Association des directeurs d'écoles primaires du Kenya suggère que le programme aidera le pays à s'assurer que la jeune génération mènera des actions dans les écoles et le secteur de l'agriculture du pays.

Source : MASHAV (2013) ; Wanyama (2014).

Encadré 5.1.2.3 : Mongolie et Suisse – Mobiliser des capacités et des ressources en faveur de l'EDD

Le gouvernement de Mongolie et le Département suisse du développement et de la coopération (CSD) ont signé un protocole d'accord pour promouvoir l'EDD pour le peuple de Mongolie. Le projet couvrira l'ensemble des 752 écoles, de la première à la 12e année d'enseignement, tous les instituts de formation des enseignants et tous les ministères de l'éducation jusqu'en 2020, profitant directement à plus de 500 000 enfants (51 %) et 26 000 enseignants (80 %). Outre le travail dans le cadre du protocole d'accord, le projet de la CSD sur la désertification, en coopération avec le ministère de l'éducation et des sciences de Mongolie, offre une formation visant à intégrer les questions de désertification dans les matières enseignées à l'école. Le Programme éco-scolaire reconnu au niveau international est aujourd'hui géré à travers le soutien du CODEP aux 77 écoles secondaires dans le pays, est considéré par le ministère comme un véhicule idéal pour tester et promouvoir l'EDD.

Source : CSD (2013).

Renforcer la programmation EDD

Au terme de la DEDD, les rapports laissent penser que des dizaines de milliers d'initiatives de renforcement des capacités, de partage de l'information et de recherche, de publications ont été mises en œuvre et ont associé des agences publiques nationales et sous-nationales dans le renforcement de la mise en œuvre de la politique et des programmes EDD. Une étude par échantillonnage a été menée en 2013 avec les membres du Réseau international des instituts de formation des enseignants (IN TEI) pour mieux identifier l'influence que les ministères de l'éducation ont exercé sur la pratique de l'EDD. Les conclusions donnent une image du rôle des gouvernements soutenant d'autres parties prenantes dans le système éducatif. Plus d'un tiers (41 %) des personnes interrogées conviennent que les gouvernements financent des ateliers de renforcement des capacités, et près d'un tiers (28 %) ont indiqué que les gouvernements construisent une base de connaissances en faveur de l'EDD en soutenant la recherche (McKeown et Hopkins, 2013). Par exemple, en Ouganda, plus de 20 000 personnes dont des enseignants, des formateurs d'enseignants, des personnes chargées de l'élaboration des programmes, des gouvernements locaux et des universités ont été formées en EDD dans le cadre d'ateliers soutenus par le gouvernement Ougandais et organisés par la National Environment Management Authority et la Commission nationale de l'Ouganda pour l'UNESCO et des ONG (Q SEM Ouganda, EM).

Pour soutenir les efforts futurs, il serait utile d'étudier plus en détail les bonnes pratiques concernant l'implication des organismes publics dans l'EDD au-delà de leur rôle important dans l'élaboration de la politique et la révision du programme d'enseignement, afin de comprendre et de reproduire la manière dont les gouvernements peuvent élargir l'engagement, mobiliser les capacités et les ressources et faire avancer la mise en œuvre avec d'autres parties prenantes.

5.2. Secteur Privé

Dans de nombreux pays, le secteur privé a également joué un rôle important dans le renforcement de l'EDD, faisant face à ses responsabilités sociales d'entreprise (RSE) pour servir les communautés où sont établies ses activités. De manière générale, l'implication du secteur privé dans l'EDD incluait la participation aux groupes nationaux de coordination de l'EDD et aux CRE, une assistance sur le plan technique et financier pour des projets témoins dans les écoles, le co-développement de matériels de soutien curriculaire, l'appui aux ONG pour sensibiliser davantage le public et renforcer les capacités en EDD, et la participation aux ateliers sur la durabilité communautaire.

Le secteur privé a également soutenu la recherche et l'innovation en faveur de technologies et de processus plus soucieux de l'écologie qui s'attaquent aux défis environnementaux que connaît la planète. Ceci s'est fait au travers du financement de travaux universitaires ou en soutenant la création de programmes et d'infrastructures dans des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. On peut trouver dans le monde entier des exemples stimulants du soutien du secteur privé à l'EDD dans les écoles, les universités et les communautés, mais il est difficile d'évaluer de manière plus systématique ce qu'ont été les contributions du secteur privé à l'EDD, en raison de la réaction lente des représentants du secteur privé au questionnaire de l'UNESCO.

Cependant, de nombreux états membres soulignent l'importance de l'engagement du secteur privé. Comme l'indique la République de Corée, le secteur privé offre souvent des services complémentaires que les gouvernements n'ont pas nécessairement la capacité de gérer, comme le soutien scolaire aux élèves issus de milieux financièrement modestes et la mise en place d'activités en dehors des heures scolaires (Q EMS république de Corée, EM). Ainsi, le secteur privé peut travailler en collaboration avec le gouvernement pour améliorer l'infrastructure et la qualité de l'éducation dans les écoles, et apporter une aide financière aux élèves dans le besoin.

Il convient de noter que l'implication du secteur privé dans les écoles publiques a fait l'objet de controverses à certains moments, concernant la fourniture de repas et de goûters aux élèves, les marques sur les uniformes de sports, la publicité commerciale dans les médias éducatifs ou le soutien aux activités exigeant des compétences particulières comme l'introduction et d'utilisation des technologies de l'information (Ichilov, 2012 ; Molnar, 2006). Mais la DEDD a démontré au cours des dernières années que lorsque les entreprises s'associent au gouvernement et communautés pour soutenir l'EDD, cela profite à toutes les parties prenantes.

La clé de cette association réussie réside dans une détermination claire des rôles et des responsabilités du secteur privé dans les programmes du secteur public afin de gérer une éventuelle controverse et de garantir une compréhension commune. Par exemple, le Kenya a mis en place un Plan de mise en œuvre de l'EDD qui définit clairement les rôles de toutes les parties prenantes, notamment du gouvernement, des établissements d'enseignement et d'apprentissage, des organisations de la société civile, du secteur privé et des médias (Nema, 2008). En effet, les plans d'action nationaux de l'EDD créés au cours de la DEDD ont identifié le secteur privé comme une partie prenante importante, même si l'on dispose de moins de données permettant de voir si l'inclusion du secteur privé dans les plans d'action nationaux d'EDD a abouti à une plus grande implication du secteur privé dans l'EDD. L'encadré 5.2.1 et l'encadré 5.2.2 ci-dessous donnent une vue plus claire des contributions concrètes que le secteur privé a apporté à l'EDD.

Encadré 5.2.1 : Asie et la région Pacifique – Trousse à outils EDD pour réussir

Dans la région Asie Pacifique, l'UNESCO donne des conseils sur la manière dont le secteur privé peut être un partenaire au niveau de l'école et de la communauté à travers sa trousse à outils développée en coopération avec ses partenaires du secteur privé au Sri Lanka, MAS Holdings et MAS Holdings Eco Go Beyond Schools Sustainable Development Leadership Camp. Au total, 55 élèves et 51 d'enseignants de 28 écoles rurales dans différentes régions du Sri Lanka ont participé à l'atelier d'une journée et demie pour élaborer la trousse à outils pilote. La trousse à outils comporte : des concepts EDD, les priorités Asie Pacifique (comme le changement climatique et la sécurité alimentaire) ; le développement de projets (pour favoriser l'apprentissage indépendant et la pensée axée sur l'action) ; et des conseils sur les partenariats (s'engager avec des partenaires traditionnels et non traditionnels, dans le secteur public et le secteur privé).

Source : UNESCO (2009 d, p. 4).

Encadré 5.2.2 : Vietnam – Façonner un avenir plus durable

Un partenariat unique qui lie l'UNESCO, le ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam (MEF) et Samsung, et qui aide le Vietnam à façonner une société de l'apprentissage plus résiliente et durable. Ce projet conjoint a pour objectifs : i) le développement et la mise en œuvre de cours de formation en e-Learning dans les domaines du changement climatique, de la réduction de risques de catastrophes, de la conservation et restauration de la biodiversité pour la préparation et l'application des plans de préparation de l'école ; ii) la création d'un environnement propice à l'EDD à travers des sessions de sensibilisation à l'intention des directeurs d'écoles, des parents, les autorités nationales et locales, et des médias ; iii) d'encourager l'utilisation de l'imagerie satellite comme instrument de prise de décisions basées sur des données, et de sensibilisation ; iv) le développement de plans d'action communautaire et le soutien aux organisations de médias pour l'élaboration d'un plan de communication ; et v) la contextualisation et l'application de la stratégie de l'UNESCO pour gérer les risques et élaborer des plans de gestion des risques de catastrophes pour les sites du patrimoine mondial, notamment la ville ancienne de Hoi An, le complexe de monuments Hue et la citadelle royale Thang long.

Source : UNESCO (2014 d).

Comme le montre l'expérience de l'UNESCO au Vietnam, le secteur privé peut offrir un soutien financier considérable à la programmation de l'EDD dans les écoles et la communauté au sens large, au niveau de problèmes critiques comme le changement climatique, la réduction de risques de catastrophes et la biodiversité. L'expérience de l'Eco

Go leadership Camp du Sri Lanka montre également comment les entreprises peuvent aider les étudiants, les enseignants et les personnes individuelles en leur donnant la possibilité de progresser dans leur apprentissage du développement durable.

Cependant, la connexion entre le soutien qu'apporte le secteur privé à l'EDD et les transformations réelles en faveur de la durabilité dans le fonctionnement des entreprises est moins claire. La participation aux actions d'EDD à l'école et dans les communautés est-elle en soi un processus d'apprentissage et de renforcement des capacités des entreprises, contribuant à l'amélioration des activités des entreprises tout en contribuant à la dimension économique, sociale et environnementale ? Une étude plus détaillée de la question pourrait plaider en faveur d'un engagement plus important du secteur privé dans l'EDD dans les années à venir.

5.3. Société civile

Au cours de la DEDD, les organisations de la société civile (OSC) ont joué un rôle essentiel pour faire progresser l'EDD. Les OSC englobent un large éventail d'organisations, de groupes communautaires, d'ONG, de syndicats de travailleurs, de groupes autochtones, d'organisations caritatives, d'organisations confessionnelles, d'associations professionnelles et privées, de fondations à but non lucratif (Banque mondiale, 2013). A travers leurs divers membres, leurs contextes et structures, les OSC se sont avérées essentielles pour une large série de stratégies d'activités de soutien à l'EDD.

Au terme de la DEDD, près de la moitié (45 %) des parties prenantes répondant au questionnaire de l'UNESCO représentent des OSC qui font un rapport sur un large éventail d'activités figurant ci-dessous :

- entreprendre une recherche en rapport avec l'EDD
- développer des matériels de soutien au programme d'enseignement de l'EDD et des projets témoins dans les écoles, l'EFTP et les EES ;
- concevoir des programmes de renforcement des capacités en EDD à l'intention des éducateurs ;
- renforcer les capacités et les compétences des jeunes et des adultes en dehors du système d'enseignement formel ; et
- bâtir des réseaux et des dialogues et gérer de grands programmes de communication pour renforcer la sensibilisation du public aux défis et solutions du développement durable.

Les OSC ont également exhorté le gouvernement à entreprendre des actions sur l'EDD à travers des campagnes de plaidoyer, et de conclure des partenariats avec des entreprises pour promouvoir l'EDD.

Tous les niveaux et les types d'OSC ont été associés à la DEDD. Par exemple, WWF international et ses bureaux dans les pays ont été les champions et les partisans de l'EDD pendant la DEDD. Les OSC nationales ont favorisé la mise en place de l'EDD au niveau local (par exemple *l'Association d'éducation environnementale et de protection des oiseaux au Maroc, œuvrant pour protéger la faune et la flore au Maroc*). Des groupes de réflexion dans le domaine de l'éducation comme l'Institut coréen pour le programme de l'enseignement et de l'évaluation ont également contribué à la recherche sur l'EDD et aux matériels de soutien ; de même que des groupes de réflexion dans le domaine du développement durable comme l'Institut Wuppertal pour le climat, l'environnement et l'énergie en Allemagne, et l'Institut de l'énergie et des ressources en Inde, et ceux qui s'occupent à la fois d'éducation et de DD, comme le Centre d'éducation environnementale en Inde.

Les exemples ci-dessous montrent simplement une partie du large éventail d'acteurs OSC impliqués, soulignant divers types d'interventions. Bien que non exhaustifs, ces exemples offrent un petit échantillon des meilleurs moyens pour la société civile de promouvoir l'EDD

Appui au programme d'enseignement et ressources : le Centre environnemental régional pour l'Europe centrale et orientale (CER) basé en Hongrie a créé et mis en œuvre Green pack, un kit éducatif multimédias innovant à l'intention des écoliers âgés de 11 à 15 ans. Le Green pack a été introduit dans 18 pays en Europe centrale et de l'Est et en Asie, et près de 40 000 enseignants ont été formés à l'utilisation des matériels Green pack. Ce pack a également été traduit en 20 langues pour toucher plus de 4 millions d'élèves, et aider à modifier la manière dont se déroule

l'enseignement de la durabilité (Q SEM centre environnemental régional pour l'Europe centrale et de l'Est, PPC). La Kenya organization for environmental education (KOE) en partenariat avec l'Alliance des religions et de la conservation (ARC) encouragent une EDD confessionnelle en intégrant la sagesse religieuse dans le programme de l'école primaire, renforçant le système de valeurs confessionnelles et de comportements positifs dans l'école et la communauté afin de promouvoir le développement durable. Le programme inculque aux enseignants et aux autres praticiens de l'EDD, les connaissances, compétences et valeurs pour trouver des solutions innovantes à leurs défis environnementaux, et complète et crée des passerelles avec les matériels actuels d'appui au programme d'enseignement (Q SEM Kenya Organization for Environmental Education, PPC).

Des fondations philanthropiques indépendantes ont également offert une aide financière importante et des capacités pour appuyer l'EDD. En avril 2013, la Fondation Emirates a signé un accord avec le ministère de l'éducation pour travailler en partenariat sur la réforme du programme d'enseignement des écoles publiques pour y intégrer les questions de durabilité ainsi que des connaissances financières. Élaboré en étroite coopération avec des experts, le programme d'enseignement révisé englobe non seulement des sujets tels que l'environnement, l'énergie, la sécurité alimentaire et la coexistence pacifique, mais encourage également des méthodes d'enseignement plus novatrices comme l'apprentissage participatif (WAM, 2014).

Préparation du formateur : Earth Charter International (ECI) basé au Costa Rica a élaboré un certain nombre de matériels éducatifs en rapport avec l'EDD à l'intention des enseignants en activité et des formateurs d'enseignants dans le monde, comme des histoires et des manuels de l'enseignant. Depuis 2011, ECI propose des webinars EDD gratuits et, depuis 2013 un programmes de formation d'une semaine (payant) pour permettre aux formateurs d'améliorer leur compréhension du rôle de l'éducation pour favoriser une culture de la durabilité.

Dans certains pays, les gouvernements se reposent sur le soutien des OSC, car elles sont peut-être les seules organisations développant des ressources d'apprentissage en EDD et offrant un soutien aux formateurs pour les écoles primaires et secondaires. Au Cameroun, au niveau politique, les ministères de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire et le département politique du ministère de l'environnement, de la protection de la nature et du développement durable ont entériné la Déclaration de l'EDD pour le pays ; mais les ministères de l'éducation ont autorisé le Fonds mondial pour la vie sauvage (WWF) à mettre en place une EDD dans les écoles primaires et secondaires du Cameroun (Q SEM Cameroun, EM).

Projets de recherche et projets témoins : Les OSC contribuent aux innovations dans l'EDD en ayant la flexibilité de prendre des risques, d'entreprendre des recherches et des expériences que les gouvernements ou le secteur privé à but lucratif n'ont peut-être pas les capacités d'entreprendre. En Suède, WWF a lancé un modèle de programmes d'enseignement pour développer les meilleures pratiques et des exemples d'apprentissage pour des approches 'toute l'école' dans l'EDD. L'UICN et sa Commission pour l'éducation et la communication ont travaillé en étroite collaboration avec l'UNESCO Bangkok et l'Université Macquarie sur les directives Asie-Pacifique pour l'élaboration d'indicateurs nationaux dédiés (UNESCO, 2008b).

Enseignement non formel et sensibilisation du public : les OSC sont également des acteurs importants pour l'éducation non formelle et la sensibilisation du public à travers des campagnes dans les médias, l'organisation d'ateliers et de formation, des projets témoins et d'autres initiatives pour informer les citoyens et renforcer leurs capacités à vivre plus durablement. Green Cameroon est une des nombreuses organisations menant une campagne dans les médias visant à éduquer les secteurs de l'éducation formelle et non formelle aux questions générales de l'environnement et du développement » (Q SEM Green Cameroon, PPC).

Au Panama, l'organisation FE Y ALEGRIA a rédigé un rapport pour l'UNESCO à la fin de la DEDD sur son programme de travail pour l'amélioration de l'éducation des adultes et l'inclusion des communautés indigènes dans l'éducation. Elle travaille avec une autre ONG Media Rights, et leur campagne de sensibilisation du public a touché 1 million de personnes dans le pays. Elles ont organisé des ateliers pour former les participants sur les droits à l'éducation, touchant près de 3000 personnes (Q SEM FEY Y ALEGRIA Panama, PPC).

De nombreuses OSC sont associées à diverses interventions d'éducation depuis l'élaboration du programme d'enseignement jusqu'à la pratique et la mise en œuvre et la formation des enseignants.

Encadré 5.3.1 : Plan International – Eduquer pour la résilience

Plan international est une des plus anciennes organisations de développement pour les enfants dans le monde, travaillant dans 50 pays en développement en Afrique, en Asie et en Amérique pour promouvoir les droits des enfants et la mise en place d'une éducation au changement climatique et à la réduction des risques de catastrophes. Ce travail se fait au travers de trousseaux à outils et de matériels de formation adaptés aux conditions locales, une recherche sur les enfants et les impacts du changement climatique, et l'autonomisation des enfants et de leur communauté pour mettre en œuvre leurs initiatives à petite échelle de réduction des risques et d'adaptation. Plan Thaïlande a élaboré un programme de réduction des risques de catastrophes et de changement climatique qui a été expérimenté dans 16 écoles primaires et par la suite approuvé par le ministère de l'éducation, et Plan Laos a créé des clubs de RRC pour enfants dans 30 écoles. Au Vietnam, plus de 900 enseignants dans trois provinces ont été formés à l'utilisation de matériels d'éducation sur le changement climatique, en utilisant des méthodes d'enseignement exploratoires. En Indonésie, au Vietnam et en Thaïlande, des groupes d'enfants ont mis en place plus de 50 activités financées par de petites subventions, y compris des activités telles que la collecte de l'eau de pluie dans les écoles, tester des légumes biologiques et des systèmes d'irrigation intelligents adaptés au climat dans les jardins des écoles, la construction de barrages de retenue, les campagnes de recyclage, ainsi que des manifestations de sensibilisation au changement climatique organisées par les enfants.

Source : Plan International (2014).

Les Gouvernements aux niveaux national, des états et local semblent souvent s'appuyer sur les OSC pour lancer des initiatives d'EDD. Utiliser ces partenaires de la société civile s'est avéré essentiel pour une mise en œuvre réussie aux niveaux régional, national et local dans de nombreux pays. Il faudrait davantage de recherche pour voir dans quelle mesure les gouvernements attendent explicitement ou tacitement un soutien de la société civile, et si ce soutien est bien accueilli, mobilisé et financé et de quelle manière. Des cadres et ressources appropriés profiteraient aux OSC pour mener à bien ce travail important en partenariat avec le secteur public.

5.4. Approches multipartites

Au cours des 10 dernières années, chacun de ces groupes de parties prenantes a apporté la preuve de son engagement à faire avancer l'EDD. Cependant, le pouvoir de leur contribution a été amplifié par un travail en coopération entre les secteurs et au-delà des frontières sur un programme commun. La DEDD s'est caractérisée par une coopération de grande envergure associant des groupes multipartites. Au terme de la DEDD, plus de 400 nouveaux réseaux et partenariats nationaux et internationaux ont été lancés, sans oublier la multiplication des réseaux existants et les nombreuses collaborations à l'échelle de la communauté avec les écoles locales à travers des approches « toute l'école ». Dans de nombreuses régions les données font état d'un soutien du gouvernement aux partenariats avec la société civile et les organisations non-gouvernementales pour une série de projets et activités EDD et pour l'élaboration d'une politique (Didham et Ofei-Manu, 2012).

Les Nations unies définissent les partenariats multipartites comme des associations volontaires entre différentes parties prenantes (publiques et non publiques) dans lesquelles l'ensemble des participants conviennent de travailler de concert pour réaliser un objectif commun ou entreprendre une tâche spécifique (NU, 2006b). Réunir des groupes ayant différents mandats, diverses compréhensions et capacités, constitue un défi énorme, mais cela peut conduire à des innovations, au renforcement et à l'extension des capacités des partenaires, à une allocation de ressources plus importante aux objectifs de l'EDD, et enfin à l'amplification et la reproduction de mises en œuvre réussies (Malena, 2004).

Le processus d'apprentissage social est une composante essentielle des partenariats multipartites – les processus formels et/ou informels de partage des connaissances et des enseignements à différents niveaux et entre des communautés différentes pour permettre la résolution de problèmes afin de relever les défis du développement durable (Baste, Ivanova et Lee, 2012). L'apprentissage social est reconnu comme un moyen d'associer activement des personnes venant de contextes différents et ayant des points de vue différents dans des processus de changements profonds ou fondamentaux (Wals, 2013). On voit émerger partout dans le monde, des partenariats multipartites qui utilisent l'apprentissage social pour co-crée des voies vers la durabilité.

La communauté du développement durable a utilisé l'approche de partenariats multipartites de manière extensive, depuis les premières études sur la cogestion des ressources dans les années 80 et 90 jusqu'aux partenariats mondiaux découlant du Sommet mondial pour le développement durable de 2002, et plus récemment les nombreux engagements multipartites de Rio + 20. Pendant la DEDD, nous avons assisté pour la première fois à une application à grande échelle de processus multipartites pour la réorientation des systèmes éducatifs. Les enseignements tirés de la DEDD laissent entendre que les processus multipartites permettent de coordonner et de faire avancer l'EDD aux niveaux national et local et sont essentiels pour la transformation de l'ensemble du système. Cependant, ceci implique de renforcer les capacités de l'ensemble des parties prenantes pour qu'elles travaillent en partenariat, avec une meilleure compréhension du processus de l'apprentissage social et des mesures d'évaluation et d'amélioration des résultats.

Les processus multipartites permettent de coordonner et de renforcer l'EDD aux niveaux national et local

Instances de coordination nationale : un des instruments les plus importants pour réunir des groupes de parties prenantes afin de faire avancer l'EDD a été la mise en place d'instances nationales de coordination. En partageant le processus de mise en œuvre de l'EDD avec un éventail d'intérêts, ces mécanismes de coordination ont servi à informer et améliorer la politique du gouvernement, à mobiliser des actions avec des acteurs du secteur privé et de la société civile et à garantir une plus grande probabilité de réaliser les objectifs de l'EDD.

Encadré 5.4.1 : Allemagne – Coordination efficace pour la mise en œuvre de l'EDD

En Allemagne, alors que les politiques éducatives sont essentiellement formulées dans 16 états (Länder), la coordination des parties prenantes pour l'EDD se fait à travers le Comité national pour l'éducation en faveur d'un développement durable créé en 2004 par la Commission allemande pour l'UNESCO, avec le soutien du ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. C'est une instance consultative composée de 30 parties prenantes venant de secteurs différents. Elle a pour tâche de fixer les priorités stratégiques du processus de mise en œuvre et d'assurer le plaidoyer politique en faveur de l'EDD. Une table ronde de la DEDD travaille avec le comité national, composée de plus de 100 parties prenantes venant de la politique, du secteur privé et de la société civile ainsi que des niveaux fédéral, de l'état et de la municipalité. Cette coordination a permis de créer une passerelle entre les décideurs dans les ministères et les parties prenantes sur le terrain. L'adoption réussie de l'EDD peut en grande partie être attribuée à l'efficacité de la coordination nationale (par exemple une recommandation en faveur de l'EDD dans les écoles a été adoptée par la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles). La structure générale s'est avérée si efficace que d'autres pays l'ont prise comme exemple.

Source : Commission allemande pour l'UNESCO (2013) ; Q GME Allemagne, EM.

Encadré 5.4.2 : Chine – Coordination efficace pour la mise en œuvre de l'EDD

En Chine, le Comité national de travail pour le projet de l'UNESCO sur l'EDD (CNWCESD) a été actif tout au long de la DEDD, favorisant la promotion de l'EDD à tous les niveaux du gouvernement et des établissements d'enseignement. L'accent sur l'EDD a été intégré dans les plans nationaux à moyen et long termes pour la réforme et le développement de l'éducation (2010 – 2020). Ceci indique que l'EDD est devenue un élément nécessaire de la politique nationale d'éducation. Ce plan décennal présente les objectifs des réformes éducatives de la Chine qui sont de promouvoir l'égalité de l'accès à l'éducation, d'améliorer la qualité et de développer les capacités de développement durable.

Source : Q SEM Chine, EM ; Han (à paraître).

L'importance des processus nationaux multipartites se remarque également dans les pays où des approches différentes ont été adoptées. En Afrique du Sud par exemple, les processus EDD se sont développés et ont évolué à partir de la base avec une communauté fortement axée sur la pratique et qui a une bonne connaissance et une bonne expérience du soutien à l'apprentissage actif, œuvrant en faveur de l'évolution de l'éducation et de l'environnement à travers des modifications dans le programme d'enseignement. Mais en dépit de quelques succès au niveau de l'intégration dans les diverses politiques et stratégies, l'absence d'une instance nationale de coordination et de stratégie a fait obstacle à la mise en œuvre et à l'adoption de l'EDD (UNESCO, 2013h).

Dans de nombreux pays, ces mécanismes de coordination nationale se sont avérés être des instruments importants pour faire avancer la politique et la pratique de l'EDD.

Rôle des commissions nationales pour l'UNESCO : les Commissions nationales pour l'UNESCO sont créées par les Etats membres pour établir une connexion entre les organisations de l'éducation, de la science de la culture, et de la communication dans leur pays et le travail de l'UNESCO. Il existe à ce jour 199 commissions nationales pour l'UNESCO dans le monde.

Les commissions nationales ont joué un rôle actif dans la DEDD en fournissant une plate-forme pour l'engagement du secteur. Dans certains cas comme au Sénégal, la Commission nationale a servi de point focal national officiel pour l'EDD et a contribué activement à la programmation de l'EDD. La Commission nationale du Sénégal a contribué à l'EDD au niveau international et à travers sa participation aux réunions de Dakar en 2008 sur le Cadre mondial de suivi et d'évaluation de la DEDD. En Europe, la Commission nationale du Royaume-Uni a joué un rôle important dans la promotion, le suivi et l'évaluation des progrès de l'EDD au Royaume-Uni, identifiant « de futures opportunités pour accroître le rôle essentiel de l'éducation et de l'apprentissage dans la poursuite d'un avenir plus durable » (CN, Royaume Uni, 2013).

Les commissions font également office d'agences de consultation, de liaison et d'information, mobilisant et coordonnant les partenariats avec les parties prenantes nationales, notamment la société civile. À travers leurs pouvoirs de rassemblement, elles ont pu réunir les nombreux et divers acteurs nécessaires pour réorienter les systèmes d'éducation, générant une plus grande sensibilisation et participation à la DEDD.

Les centres régionaux d'expertise en EDD : lancés et coordonnés par l'UNU – IAS en guise de contribution à la DEDD, ils constituent un exemple important de modèle multipartite au niveau local pour l'EDD. Au nombre de 7 en 2005, les CRE se sont multipliés et sont aujourd'hui 129 ; ils sont présents dans toutes les régions du monde ; le réseau sert de plate-forme innovante pour le partage d'informations, l'action et le dialogue. Lors de la décennie, les CRE ont fait des recherches sur les thèmes de débat sur le développement durable, le renforcement des capacités des éducateurs et d'autres, et ont apporté un soutien stratégique au processus de réorientation des systèmes d'éducation à travers la communication, la levée de fonds et l'engagement auprès des décideurs.

Encadré 5.4.3 : CRE – Faire avancer l'EDD au niveau local

Le Centre régional d'expertise du Grand Sendai (RCEGS) à Miyagi au Japon, est un des pionniers des CRE. Créé en 2005, avec l'Université d'éducation de Miyagi comme partenaire principal, le RCEGS veut s'attaquer au développement régional durable à travers l'éducation et l'apprentissage à Sendai, avec son 1 million d'habitants, dans la cité rurale du Tajiri et la ville côtière de Kesenuma. Le RCEGS se penche sur la production et la consommation durables et la redynamisation de la communauté à travers une participation publique multipartite à des forums, des discussions d'experts, des symposiums, des conférences, des groupes de réflexion, des groupes d'études, des foires et des festivals. La force du modèle des CRE repose sur leur flexibilité à s'adapter au contexte local et à la culture locale et à pleinement associer une série de personnes venant de secteurs différents pour agir et se pencher sur les défis locaux du développement durable.

Source : Wals (2014).

Approches multipartites aboutissant à une refonte de l'ensemble du système

Au cours de la DEDD, il y a eu une évolution vers une refonte plus fondamentale des principes et hypothèses clés qui sous-tendent les systèmes dans lesquels l'EDD devait être intégrée ou amplifiée. L'émergence d'approches « tout l'établissement » dans les écoles, l'EFTP et les établissements d'enseignement supérieur montrent que le meilleur moyen de réaliser des progrès importants en faveur de la durabilité est d'avoir des acteurs multiples qui s'engagent dans la refonte de l'ensemble du système. Une telle refonte exige non seulement un leadership visionnaire, un réseautage social, de nouvelles formes de recherche et des niveaux de participation élevés, mais également l'introduction et le soutien d'une forme interactive intégrée et critique de l'apprentissage dont l'apprentissage social multipartite est un exemple.

On peut trouver des partenariats et des approches d'apprentissage social à tous les niveaux de l'éducation et dans tous les types d'éducation. Par exemple, une étude rapide de 446 écoles UNESCO à ASPnet au Japon (essentiellement des écoles primaires et secondaires) par le ministère de l'éducation a constaté que la majorité d'entre elles (60 %) étaient impliquées dans des efforts pour renforcer les partenariats avec d'autres écoles et parties prenantes locales dans l'EDD, et un tiers (35 %) indique également une plus grande implication des écoles et de leur communauté, jouant « un rôle plus actif dans la société locale » (Ichinose, 2014).

Les approches multipartites se sont révélées essentielles pour réorienter l'EFTP vers le développement durable. L'approche multipartite d'une évolution de l'ensemble du système est particulièrement évidente dans la réorientation de l'EFTP. Pour préparer la jeunesse et les adultes à travailler dans des entreprises nouvelles et réorientées qui soutiennent le développement durable d'économies plus soucieuses de l'environnement, il faut une harmonisation des intérêts et une coordination entre les besoins de l'industrie, des ministères de l'éducation et les écoles EFTP.

Encadré 5.4.4 : la Concertation de Grenelle – Une approche multipartite pour l'EFTP au service du DD

La concertation de Grenelle en France a rassemblé des entreprises, des représentants du gouvernement et des institutions de formation en réponse à la difficulté des entreprises à recruter un personnel technique qualifié pour travailler dans les industries exigeant de nouvelles compétences soucieuses de l'environnement. Travaillant de concert, tous les secteurs ont contribué à : identifier les professions concernées, définir les besoins de formation et créer des voies de formation et de qualification pour permettre la reconnaissance des compétences professionnelles, évaluer la formation initiale et l'apprentissage tout au long de la vie pour créer un système de référence des professions et compétences concernées ; un soutien au recrutement et à la formation pour aider les personnes à la recherche d'emploi à répondre aux exigences des nombreux emplois offerts et promouvoir et développer une éthique de croissance soucieuse de l'environnement.

Source : OIT et CEDEFOP (2010, p.22).

Pendant la DEDD, les approches 'toute l'école' ont également permis de voir comment les interactions avec les diverses parties prenantes sociales peuvent influencer l'évolution du système à divers niveaux. Les enseignants individuels, les élèves, les administrateurs, les parents et les membres des organisations communautaires apprennent tous lors de l'évolution de l'ensemble de l'école vers la durabilité. Simultanément, l'école en tant qu'organisation apprend aussi car elle devient plus réceptive aux relations communautaires et mieux à même de faire le lien entre le fonctionnement de l'école et le programme d'enseignement. Finalement, l'ensemble du système d'éducation, l'apprentissage et l'engagement communautaire évoluent également comme les interactions entre les acteurs, entre l'école et la communauté, entre le programme et le souci environnemental de l'école qui sont reconfigurées pour se renforcer mutuellement (Hargreaves, 2008).

Le succès des approches collaboratives reste encore à mesurer

Une grande partie des réalisations de la DEDD se sont concrétisées à travers des réseaux de partenariats, et pourtant, les Nations unies et les autres parties prenantes notent que ces efforts étaient souvent limités par leurs propres capacités à travailler en coopération avec chacun et avec les partenaires sur le terrain. Même si des accords généraux de coopération à travers des partenariats avaient été conclus, les experts interviewés pour le rapport indiquaient que les capacités et les ressources des partenaires au niveau local n'étaient souvent pas suffisantes pour leur permettre une participation efficace, notamment leurs capacités à utiliser et diffuser le contenu fourni par les Nations unies et les autres partenaires, ou à associer les parties prenantes locales à l'évolution des systèmes. Comme le dit l'ancienne République yougoslave de Macédoine, cette absence de capacités pour assurer « la participation active des parties prenantes (secteur des entreprises, ONG, médias et pouvoirs locaux) » (Q Ancienne république yougoslave de Macédoine, EM) fait partie des défis relevés par les états.

Encadré 5.4.5 : PREE de la CDAA – Faire le lien entre la politique et la pratique en faveur du DD

Le Programme régional d'éducation environnementale de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (PREE CDAA) montre comment un partenariat multipartite pour l'éducation peut être conçu pour se pencher sur les défis partagés de la durabilité dans une région. Le PREE CDAA a été mandaté pour trouver des réponses fondées sur l'apprentissage aux problèmes importants de durabilité de l'Afrique australe (par exemple la gestion des ressources naturelles, la sécurité alimentaire, la pauvreté, le changement climatique et la gestion des déchets). Le programme associe des groupes de parties prenantes de 15 états membres de la CDAA depuis les décideurs, chercheurs universitaires, formateurs, concepteurs de programme, jusqu'aux entrepreneurs. Une évaluation externe (2012) du PREE CDAA couvrant ces 15 années de travail sur l'EE et l'EDD en Afrique australe a constaté qu'un processus multipartite qui associe toutes les parties prenantes de l'éducation contribue à : des liens plus solides entre la politique et la pratique ; des réseaux d'apprentissage et d'action au sein de la région et entre la région et la communauté internationale ; et des processus de recherche et d'innovation en EDD.

Source : Mukute et al. (2012).

En dépit d'une série d'exemples de plus en plus nombreux suggérant que les processus multipartites peuvent avoir une influence importante sur la politique et la pratique de l'EDD, dans le cadre d'un engagement réussi et de capacités à participer existantes, les données sur les facteurs nécessaires au succès et l'impact des partenariats EDD restent limitées. L'Institut Wuppertal pour le climat, l'environnement et l'énergie est actuellement engagé dans un programme pluriannuel de recherche sur l'institutionnalisation de l'éducation pour le développement durable à travers le réseautage – une analyse empirique des partenariats d'apprentissage entre les écoles et les entreprises (2011 – 2014). Wuppertal a à juste titre constaté que si le rôle des réseaux et des partenariats pour étendre et institutionnaliser l'EDD a été mis en lumière pendant la DEDD, il n'existe que quelques initiatives de recherche théorique et empirique sur l'efficacité de ces réseaux. Le projet analyse actuellement la manière dont émergent les réseaux EDD, comment ils réussissent et le potentiel de transfert de l'EDD qu'ils proposent (Institut Wuppertal pour le climat, l'environnement et l'énergie, 2014). Les travaux de l'Institut Wuppertal sur les facteurs de succès de l'EDD dans les partenariats et l'efficacité des partenariats à promouvoir et à adopter l'EDD seront particulièrement importants dans les processus de l'après DEDD (Institut Wuppertal pour le climat, l'environnement et l'énergie, 2014).

Les processus d'apprentissage social renforcent les activités multipartites

Notre compréhension du processus multipartite et de l'apprentissage social évolue encore, et nous pourrions constater que l'apprentissage social est un élément essentiel au succès des approches multipartites et en même temps un résultat important de celles de-ci. C'est dans le contexte de l'apprentissage social multipartite que les personnes apprennent les unes des autres et deviennent collectivement plus innovantes et plus résilientes. Elles sont ainsi mieux à même de trouver des solutions, de supporter des revers, de faire face à l'insécurité, la complexité et les risques. Ces processus d'apprentissage permettent de peaufiner les actions actuelles (optimisation et efficacité améliorées) ou de repenser ces actions globalement (refonte du système et transitions) (Peter et Wals, 2013). Outre le fait qu'il permet des résultats innovants sur des défis immédiats, l'apprentissage social crée également les compétences pour se pencher sur d'autres défis. Comme l'indiquait une partie prenante de Hongrie, « la promotion d'un apprentissage interdisciplinaire multipartite, participatif qui favorise la pensée critique, le dialogue, la tolérance et qui aboutit au développement de compétences, d'un comportement citoyen proactif et de valeurs et qui valorise le développement durable, est une nécessité » (GM centre régional environnemental pour l'Europe centrale et de l'Est, PPC).

L'environnement en ligne pour la mise en réseau et les partenariats a beaucoup multiplié les interactions et permis à des réseaux de se former plus rapidement autour de préoccupations politiques communes, permettant d'atteindre mieux encore des groupes multipartites et de promouvoir l'apprentissage social. Les parties prenantes qui n'avaient peut-être pas la possibilité d'échanger dans le passé peuvent maintenant ajouter leur voix assez facilement et accroître la portée, la richesse et l'efficacité potentielle du débat (UNESCO, 2012a). Plus récemment, la participation en ligne de groupes multipartites aux débats Rio + 20 et ceux sur l'après 2015 constituent de bons exemples d'élaboration de politique à travers un apprentissage social pour un développement durable appuyé par les TIC.

Ceux qui travaillent dans le domaine des TIC 4D (technologies d'information et de communication pour le développement) et WSIS action lines (Sommet mondial pour la société de l'information) ont une grande connaissance du déploiement des outils TIC pour une plus large participation à l'élaboration de la politique et la gouvernance. Leurs expériences montrent qu'en ligne, les mécanismes sociaux fondés sur les médias peuvent s'avérer puissants pour mobiliser des groupes et des voix à travers le monde. Cependant, les problèmes d'inclusion, de confiance, de participation et d'identification de résultats tangibles découlant de l'interaction prévalent autant en ligne que dans les échanges face à face (Willard, 2009 ; Creech, 2012 ; Booth, 2012). Dans le cadre du renforcement des pratiques de partenariat la communauté EDD devrait également étudier les bonnes pratiques d'utilisation de la consultation et de l'engagement multipartites.

Implications pour les actions futures

Une analyse des principales leçons apprises par les Etats membres révèle que près de la moitié (43%) des personnes ayant répondu ont constaté qu'une mise en œuvre efficace de l'EDD exige l'engagement de nombreux acteurs. Cela sera essentiel pour l'avenir de l'EDD pour développer davantage, opérationnaliser et multiplier les partenariats et les réseaux aux niveaux local, national et mondial qui facilitent l'apprentissage et la mise en œuvre multipartite pour un développement durable.

Encadré 5.4.6 : Actions proposées

- **Promouvoir et renforcer le maintien des groupes nationaux de coordination.** Avoir une instance de coordination centrale au niveau national qui peut assurer la coopération avec toutes les parties prenantes et superviser une stratégie EDD cohérente continuera à être important pour une mise en œuvre efficace de l'EDD dans la période post - DEDD.
- **Améliorer la compréhension des rôles de groupes de parties prenantes.** Il faut tirer des enseignements de tous les exemples de contributions à l'EDD apportées par les nombreuses parties prenantes pendant la DEDD – en particulier, les contributions du secteur privé et de la société civile aux écoles et aux communautés – pour mieux comprendre et renforcer les rôles et responsabilités partagées entre les parties prenantes de l'EDD.
- **Entreprendre une recherche sur les mécanismes opérationnels du réseautage et les partenariats dans l'EDD.** Si beaucoup a été écrit sur la pratique du réseautage dans les domaines de la politique de développement durable, une étude de ces pratiques dans l'EDD permettrait de transférer les leçons et de s'assurer que l'on profite de tous les avantages de la coopération pour appuyer les objectifs plus larges de durabilité. Il est également nécessaire de mener une recherche plus approfondie sur le processus d'apprentissage social multipartite, avec des méthodologies innovantes pour comprendre l'apprentissage réalisé aux divers niveaux, et mieux comprendre la manière dont cet apprentissage contribue à la durabilité.
- **Renforcer les capacités à travailler en partenariat et faciliter l'apprentissage social multipartite.** Les formateurs et les éducateurs jouent un rôle important en favorisant les interactions, établissant des liens et intervenant dans le cadre de mécanismes multipartites. Le renforcement des capacités pour faciliter l'apprentissage à travers les partenariats, notamment la manière de gérer ces processus dans les environnements en ligne, ainsi que le développement de stratégies et d'outils adéquats de suivi et d'évaluation, sera essentiel dans les années à venir.

Une réponse adéquate aux défis de durabilité ne peut se limiter à des perspectives, des disciplines ou des moyens de savoir uniques. Les approches multipartites s'avèrent importantes pour établir des passerelles entre les différents groupes de la société, favoriser l'avancement de l'EDD et réorienter les systèmes d'éducation. Dans les années qui suivront la DEDD, ces mécanismes pourront contribuer à l'apprentissage social, aider les institutions et les citoyens à faire face à la complexité, la controverse et l'incertitude, tout en leur donnant des moyens d'action et en les dotant des capacités pour préserver le bien-être de la planète.

DRAFT



A young child is sitting on a sandy beach, looking towards the camera. In the background, several other people are walking along the shoreline under a clear blue sky. The child is wearing a striped tank top and yellow shorts. The background is slightly blurred, showing a group of people in various clothing, including a woman in a black headscarf and a man in a white shirt. The overall scene is bright and sunny.

Chapitre 6 Avenir de l'EDD

Chapitre 6 : Avenir de l'EDD

6.1. Amplifier l'action

La principale leçon que nous avons apprise c'est que l'EDD peut améliorer la vie sur terre.

– (Partie prenante clé, Liban, réponse au questionnaire)

Avec l'appui grandissant en faveur de l'éducation, notamment de l'EDD en tant que composante essentielle de l'Agenda post-2015, le secteur de l'éducation a maintenant la possibilité de resserrer ses liens avec la communauté du développement durable pour préparer les citoyens à construire des sociétés viables, respectueuses. La durabilité implique une réorientation de l'éducation au-delà d'une simple préparation à la vie économique pour aller vers une éducation pour le bien-être et une économie, une écologie et une société plus durables. Au terme de la DEDD, et au début du Programme d'action globale pour l'EDD, il est maintenant possible d'harmoniser pleinement les intérêts et les actions en vue d'accélérer, d'amplifier et de renforcer la transformation de l'éducation pour l'adapter au monde d'aujourd'hui.

La demande en faveur d'une EDD se manifeste actuellement à divers niveaux : les Etats membres se sont engagés en faveur de l'EDD en tant que conclusion de Rio+20 et ont proposé d'intégrer un objectif éducatif dans le document final sur les ODD. Les chefs d'entreprise pensent également que l'Agenda post-2015 doit considérer l'éducation comme une voie pour préparer la prochaine génération de citoyens, d'employés et d'entrepreneurs pour l'avenir, avec une compréhension exhaustive du développement durable (PMNU, 2013b, p.8). Cependant, au niveau national, il faudra œuvrer encore davantage pour passer des engagements en faveur de l'EDD à une mise en œuvre plus large de l'EDD qui soit une priorité pour les Etats membres¹.

Tout au long de la DEDD, le gouvernement, les parties prenantes et l'agence des Nations unies ont largement réagi au niveau mondial jusqu'au niveau local. Mais si beaucoup a été fait pour faire avancer l'EDD, les progrès sont inégaux et la plupart des Etats membres insistent sur le fait qu'il est nécessaire d'œuvrer davantage pour permettre une mise en œuvre complète. Alors que beaucoup reconnaissent maintenant que les principes EDD sont au cœur de l'objectif d'éducation, il reste à procéder à une transformation complète des systèmes éducatifs. Les efforts futurs devront chercher à intégrer le développement durable dans l'ensemble des systèmes éducatifs, plutôt que de le considérer comme s'ajoutant à des approches existantes. Créer une masse critique de formateurs, de directeurs d'école et de décideurs pour développer et faire avancer la pratique éducative en direction de l'EDD sera essentiel pour cette transformation.

Les leçons tirées de la recherche, des consultations, du pilotage de matériel, des projets de démonstration et des ateliers de renforcement des capacités devront être utilisées à plus grande échelle dans la politique et la pratique de l'EDD. Cependant, il ne faut pas sous-estimer la complexité qu'impliquent l'amplification et la reproduction d'un exemple réussi. Les efforts pour faire progresser l'EDD devront tenir compte du contexte : ce qui fonctionne pour amplifier l'EDD dans une école locale de district au Kenya par exemple peut être très différent de ce qui sera nécessaire pour élargir les systèmes de l'EFTP en Europe. Il se peut que dans certains cas, les initiatives fonctionnent mieux parce qu'elles s'appliquent à un contexte très local et qu'elles ne soient gérables qu'en tant que petites interventions.

¹ Basé sur les interviews des principaux informateurs et la correspondance avec l'Unesco, 30 janvier 2014

Les discussions sur « l'amplification » et la « reproduction » dans le développement au niveau international nous rappellent que « l'amplification » exige des conditions politiques et institutionnelles propices. Entre autres : l'accès à un soutien financier, technique et politique (Alvord et al, 2002) ; une politique favorable, des cadres juridiques et réglementaires et une meilleure coordination de la politique (Basu et Srivasta, 2005) ; ainsi qu'un éventail de capacités incluant une planification détaillée, de bons systèmes pour partager et dispenser les connaissances, et des incitations pour les parties prenantes (Binswanger et Aiyar, 2003 ; Mansuri et Rao, 2004 dans Creech).

Dans le monde complexe et interdépendant d'aujourd'hui, les efforts pour amplifier l'EDD devront prévoir une planification collective pour avoir un impact. Capitalisant sur la compréhension croissante des partenariats multipartites dans l'EDD, l'accent devrait maintenant être mis sur la réalisation d'un « impact collectif » à travers des processus structurés, des rôles attribués et des actions harmonisées qui se renforcent mutuellement chez les acteurs, des cadres partagés de mesure des performances, une coordination et une communication continue permanente (Kania et Kramer, 2011).

Ceci suggère que dans les années à venir, le programme d'action globale devra voir comment soutenir et accroître l'appui politique à l'EDD et renforcer les capacités nécessaires au développement de la politique, à la coordination et la planification d'un impact collectif. Il faudra veiller à ce que les systèmes devront veiller particulièrement à suivre et recueillir les leçons apprises et les processus en vue d'un plus large partage des connaissances entre les parties prenantes sur ce qui fonctionne dans différents pays. **La diffusion des connaissances – la capacité à élaborer des idées transposables qui tiennent compte des capacités et des contextes nationaux et locaux – est essentielle à l'amplification** » (GNNCSDS, 2013). Sans soutien politique, la politique et la planification collective ainsi que l'appui au système de connaissance, et la mise en œuvre à une échelle suffisante seraient fragmentés et plus lents à réaliser.

Les Etats membres dans chaque région fortement encouragés par l'élan créé par la DEDD pensent que la DEDD a ouvert une voie pour poursuivre ce travail essentiel sur le long terme. Les Etats membres voient notamment la nécessité de poursuivre les efforts et sont engagés dans un nouveau programme de travail dans le cadre du PAG. Comme le dit la Namibie : « Nous sommes très optimistes concernant les évolutions futures dans le domaine de l'EDD, et les différentes parties prenantes travaillent dur pour réaliser cette mission » (Q MSE Namibie, EM). L'Uruguay salue ' l'arrivée d'une nouvelle décennie de travail dans ce domaine, avec une autre interprétation locale de l'EDD, pour offrir une meilleure qualité de vie à chaque citoyen de notre pays' (QMSE Uruguay, EM), et la Mongolie « soutient pleinement la poursuite de cette voie après 2014 pour une action mondiale sur l'EDD; elle permettra de voir qu'à travers l'éducation qui est la clef de tout, nous pourrions faire la différence ! » (Q MSE Mongolie, EM).

La DEDD a réussi à accroître la sensibilisation à l'EDD et à renforcer la compréhension des parties prenantes à travers des projets pilotes, des efforts de renforcement des capacités, des partenariats et des réseaux. Ceci a abouti à l'application des enseignements tirés et à des transformations dans la politique et la pratique. Cependant, en dépit de cette base d'engagement, de connaissances et de bonnes pratiques, des Etats membres comme le Chili, la Lettonie et d'autres reconnaissent qu'il leur faudra plus d'une décennie pour permettre une pleine sensibilisation à l'EDD (QMSE Chili, EM) et pour opérationnaliser la réorientation des systèmes éducatifs (QMSE Lettonie, EM).

Bien que cela représente déjà 10 années de travail, il est nécessaire de poursuivre cet effort pour encourager les meilleures pratiques et favoriser des projets de coopération plus productifs et positifs dans ce domaine.

– (QMSE Portugal, EM)

Reconnaissant la nécessité de maintenir l'élan en faveur de l'EDD, les Etats membres de l'Unesco ont adopté le PAG avec une première phase de cinq ans de travail continu sur l'EDD. Le PAG sera lancé lors de la Conférence mondiale de l'Unesco sur l'EDD en novembre 2014 à Aichi-Nagoya au Japon.

Sur la base des consultations avec les Etats membres et des conclusions des rapports S&E de la DEDD, cinq domaines d'actions prioritaires ont été identifiés dans le PAG afin de :

- renforcer l'éducation dans la politique de développement durable et le développement durable dans la politique d'éducation ;
- transformer les contextes d'apprentissage et de formation ;
- renforcer les capacités des éducateurs et des formateurs ;
- mobiliser les jeunes et leur donner des moyens d'action ; et
- élaborer de plus en plus de solutions durables au niveau local.

Les leçons apprises et les défis identifiés dans le rapport final ont inspiré les actions suggérées qui sont proposées – que l'on trouve tout au long de ce rapport – pour faire avancer la politique et la pratique de l'EDD. Ces actions suggérées ont été intégrées ci-dessous dans chacune des priorités concernées du PAG.

Domaine prioritaire un : renforcement des politiques

La cohérence politique est essentielle pour permettre l'évolution systémique vers un développement durable. Au niveau mondial, les décideurs devraient maintenir l'élan de la DEDD en faveur de l'EDD et obtenir l'alignement sur les objectifs mondiaux en faveur d'un développement durable. Au niveau régional, il faudrait intensifier l'engagement avec les agences régionales et l'élaboration de programmes régionaux et sous-régionaux. Ceci renforcera les cadres mondiaux de l'EDD et garantira leur adaptabilité au contexte régional et sous-régional.

Au niveau national, il sera important d'intégrer l'EDD dans les structures institutionnelles de base des systèmes éducatifs pour faire face aux défis existants et émergents de l'EDD. Favoriser la cohérence politique entre les objectifs nationaux de DD et le système éducatif devrait être soutenu par des mécanismes de coordination interdépartementale renforcés et le renforcement du soutien politique à la réorientation des systèmes. Ceci s'avérera particulièrement important dans l'EFTP, car une réorientation sera nécessaire pour faire face à la demande de compétences et de capacités pour créer des économies plus vertes. De même, la réduction des risques de catastrophes, le changement climatique, la biodiversité, les stratégies et plans nationaux de consommation et de production durables devraient également considérer l'EDD comme un moyen de mise en œuvre.

D'autres niveaux de l'éducation sont face à des défis de politique uniques qui doivent également être abordés. Ils englobent : le renforcement d'une fourniture EPPE de qualité qui reconnaît l'EPPE comme la base du développement durable ; une flexibilité dans la politique curriculaire qui permettrait aux écoles primaires et secondaires d'élaborer un contenu et des projets pertinents sur le plan local ; la coordination complexe de l'évolution vers l'EDD dans l'enseignement supérieur, impliquant les directeurs de l'enseignement supérieur, les autorités nationales de l'enseignement supérieur, les intérêts du secteur privé et les élèves ; et la fourniture d'un apprentissage pour les adultes et d'opportunités d'éducation non formelle en conformité avec le développement durable. **Il faudra également porter une attention constante au renforcement des capacités des décideurs à développer et mettre en œuvre une série d'instruments politiques, depuis les approches mandatées (lois, normes, directives) jusqu'aux voies politiques non contraignantes qui engagent, informent et soutiennent les parties prenantes.** Notamment, dans les pays en développement, des instruments politiques tels que le financement, le développement de l'infrastructure et le soutien aux capacités seront nécessaires pour renforcer les systèmes éducatifs en faveur d'un soutien au développement durable.

Institutionnaliser l'EDD exigera un leadership politique solide et la création d'un environnement propice à l'EDD à travers une évolution de la politique. Elle exigera aussi un investissement du personnel et des ressources financières pour mettre en œuvre et appuyer le changement.

Domaine prioritaires deux : transformation des contextes d'apprentissage et de formation

Education formelle

A tous les niveaux et dans tous les types d'éducation, la transformation du programme devrait aller plus loin, impliquant un contenu et des pratiques d'apprentissage plus pertinents par rapport à l'EDD. Les écoles, l'EFTP et les EES doivent aller au-delà de la fourniture de cours individuels et de la formation de spécialistes pour s'assurer que tous les élèves ont les connaissances, les attitudes et les capacités de répondre aux défis de durabilité tout au long de leur vie professionnelle et personnelle.

Les approches « toute l'école » qui exigent que les installations EPPE, les écoles et les établissements d'enseignement supérieur planifient et entreprennent des actions en faveur d'un développement durable, promettent d'inculquer non seulement des connaissances mais également les perspectives et attitudes fondamentales pour apprendre à vivre et à travailler durablement. La participation des élèves sera essentielle pour amplifier les approches toute l'école, car ce sont des méthodes hautement efficaces pour inscrire les questions de durabilité dans l'expérience quotidienne des élèves. La recherche, la documentation et le partage d'expériences seront essentiels pour renforcer les approches toute l'école pour l'EDD, notamment pour l'EPPE, l'enseignement primaire et secondaire et l'EFTP. La communauté de l'enseignement supérieur enregistre des progrès importants au niveau de l'intégration de la durabilité dans les programmes scolaires, l'enseignement, la recherche, les opérations et les relations communautaires – et le partage de ces leçons à travers divers mécanismes de rapports. Cependant, **réaliser une approche « toute l'école » exigera un leadership et un apprentissage par les pairs dans l'ensemble des établissements afin de maintenir l'élan.**

Enseignement non formel, sensibilisation du public et formation

Dans le monde du travail, qu'il s'agisse du secteur public ou privé, des efforts doivent être faits pour promouvoir une culture et des principes de durabilité en tant qu'activité d'apprentissage tout au long de la vie qui se poursuivra au-delà de l'éducation formelle, dans la vie professionnelle quotidienne. On voit émerger cette culture dans le secteur privé. Ici, l'environnement d'apprentissage est de plus en plus axé sur les cours de courte durée et la formation sur le lieu de travail, ainsi que des sessions d'apprentissage entre pairs. Dans ce contexte, les entreprises et l'industrie (et sans aucun doute également le secteur public) recherchent maintenant une éducation et une formation plus techniques pour la mise en œuvre de pratiques en rapport avec la durabilité, comme la faible teneur en carbone, la comptabilité des coûts totaux et les informations sur la durabilité. L'éventail de compétences doit également inclure des compétences d'analyse critique et de décision qui aideront les directeurs à faire face à la complexité et aux changements. **Une attention plus importante devra être portée à la conception de : (a) un apprentissage qui soutient une pratique tout au long de la vie de durabilité sur le lieu de travail et (b) un apprentissage qui répond aux besoins des secteurs privés et publics en matière de connaissances et de compétences EDD hautement ciblées.** Une attention plus importante devra également être portée au soutien aux entreprises de petite taille, de taille moyenne et aux micros entreprises pour renforcer leurs compétences en faveur de la durabilité au niveau local.

Domaine prioritaire trois : renforcer les capacités des éducateurs et des formateurs

Dans tous les domaines de l'éducation – depuis l'EPPE jusqu'à l'enseignement supérieur et la formation sur le lieu de travail –, il est nécessaire d'aider les éducateurs à comprendre comment intégrer l'EDD dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans l'EPPE, les parents et les soignants, en leur qualité partagée d'éducateurs, devraient être soutenus davantage pour aider les enfants à découvrir et à bâtir un monde plus durable. Dans

l'éducation formelle, la mise en œuvre du programme d'EDD exigera une meilleure compréhension des compétences pour l'EDD, le renforcement des capacités chez les concepteurs de programmes scolaires, les directeurs d'école et les enseignants, et des mécanismes pour favoriser le partage de connaissances entre les éducateurs et les formateurs à tous les niveaux. **Une attention particulière doit être apportée aux instituts de formation des enseignants, afin d'institutionnaliser l'EDD dans la politique, le travail, les programmes diplômants, l'accréditation et les normes de certification.** Dans les contextes non formels, les formateurs travaillant dans le secteur privé tireront avantage d'un contenu rigoureux et de normes de qualité pour les programmes de formation qu'ils offrent. Ils devront suivre un éventail de besoins, depuis l'introduction générale aux pratiques de durabilité et de responsabilité sociale d'entreprise, jusqu'aux exigences techniques spécifiques portant sur l'étiquetage et la certification, l'efficacité énergétique, la triple comptabilité, et bien d'autres encore.

Domaine prioritaire quatre : mobiliser les jeunes et leur donner des moyens d'action

Les leçons de l'EPPE nous rappellent que même les enfants les plus jeunes peuvent jouer un rôle pour influencer leur communauté en fonction de leur apprentissage. Les programmes d'EPPE, dans l'éducation primaire et secondaire, l'EFTP et l'enseignement supérieur qui reconnaissent les jeunes en tant qu'agents du changement et parties prenantes de leur propre avenir devraient être renforcés. **Les approches holistiques qui sont intégrées dans l'apprentissage communautaire et le fait de redonner à la communauté sont très prometteuses pour l'ensemble des niveaux éducatifs.**

Les étudiants dans l'enseignement supérieur commencent à rechercher le développement durable non seulement en tant que matière étudiée, mais également comme quelque chose qui serait pratiqué dans le fonctionnement de leur collège/université. Il faut un engagement plus important auprès des groupes d'étudiants, et travailler avec eux à la transformation des systèmes d'enseignement supérieurs.

Les jeunes qui n'ont pas bénéficié du système formel d'éducation ou qui n'en font plus partie devraient également être reconnus, engagés et autonomisés à travers des processus d'éducation non formelle et informelle qui les aideront à s'impliquer pleinement dans la construction de sociétés plus durables.

Domaine prioritaire cinq : élaborer de plus en plus de solutions durables au niveau local

Le renforcement des capacités des directeurs et des administrateurs des systèmes scolaires locaux permettra d'ancrer l'EDD dans les contextes locaux. Les autorités municipales locales devraient être encouragées à travailler directement avec les écoles locales et les établissements d'enseignement supérieur, associant les étudiants à la recherche de solutions locales de durabilité. Pour que cela puisse se produire, il sera nécessaire de mener une recherche plus approfondie sur les mécanismes et l'efficacité de l'engagement école communauté et université communauté. **La formation et la sensibilisation du public à la durabilité au niveau de la municipalité locale permettra aux autorités locales d'accroître les capacités du personnel et de plus pleinement associer les citoyens aux actions locales.**

Les OSC ainsi que les gouvernements jouent un rôle important dans l'appui à l'enseignement formel à travers des activités non formelles, et l'accroissement de la sensibilisation du public au niveau local. Le rôle des OSC et d'autres partenaires au niveau local devrait être reconnu, et leur soutien obtenu à travers des coopérations multipartites axées sur l'impact local. Un autre élément de pression important pour accélérer la durabilité au niveau local sera la formation des praticiens des médias à la couverture de questions relatives au développement durable afin d'informer le public des défis, opportunités et solutions au niveau local.

6.2. Mesurer les progrès futurs

Lors de la DEDD, la tendance était de mesurer des intrants tels que le développement de stratégies, plans, mécanismes de coordination et ressources, ainsi que les résultats intermédiaires comme les évolutions de la politique et des programmes d'enseignement. Il est difficile d'évaluer si cela a abouti au changement attendu sur le plan des acquis de l'apprentissage, ou si les apprenants contribuent maintenant à la durabilité de leur communauté et de leur nation. Les efforts de S&E qui évaluent les résultats de l'EDD et les efforts qui cherchent à réorienter les systèmes éducatifs restent au terme de la DEDD un des défis les plus persistants qui reste à régler.

Il est reconnu que les cadres de S&E sont particulièrement difficiles car ils demandent à être contextualisés. Les Etats membres interprètent l'EDD de manière différente et sont à divers stades d'avancement et de mise en œuvre. Les défis en matière de durabilité qui se posent à chaque pays varient également, ce qui signifie que les besoins de connaissances et de compétences spécifiques pour répondre aux priorités nationales varient également. Une des défis est la nécessité de mieux comprendre les compétences EDD. (C'est-à-dire, quels sont les niveaux de connaissances et de compétences à atteindre à travers l'EDD).

Les expériences variées de ceux qui travaillent sur le S&E de l'EDD suggèrent qu'il est peut-être nécessaire d'évaluer les programmes et initiatives EDD à plusieurs niveaux. Les approches englobent : les évaluations à grande échelle des acquis de l'apprentissage, les évaluations nationales plus conformes aux priorités éducatives nationales ; les évaluations institutionnelles et dans le cadre des écoles pour améliorer la mise en œuvre et la fourniture de l'éducation ; et enfin le développement de pratiques d'évaluation formative pour permettre aux enseignants d'évaluer des pratiques pédagogiques spécifiques en classe.

Comme les mécanismes de S&E font déjà partie des systèmes d'éducation internationaux, nationaux, provinciaux et locaux, on pourrait envisager de renforcer l'EDD dans les systèmes S&E actuels, comme les évaluations à grande échelle des étudiants, pour donner une image plus exhaustive des acquis de l'apprentissage de l'EDD. Par exemple, Pisa en 2006, a intégré les aspects environnementaux de l'EDD ; et des progrès ont déjà été réalisés avec l'étude International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), qui a élargi son champ sur la citoyenneté pour inclure les dimensions de l'environnement. Ces évaluations sont une contribution importante pour comprendre les acquis de l'apprentissage ; celle-ci est abordée plus amplement dans la section sur l'éducation primaire et secondaire. Une série d'études croisées dans le temps qui suivent les jeunes dans différentes régions/pays au moment où ils commencent à apprendre la durabilité, pour voir si cela modifie leur vie et leur contribution au monde dans lequel ils vivent, et comment, sera également importante pour permettre de mesurer les progrès de l'EDD.

L'engagement des praticiens en S&E dans les domaines de l'éducation et du développement durable sera également nécessaire pour élaborer des cadres PAG solides et des processus de S&E. Il faudra davantage de recherche, d'acquisition de connaissances et de partage des connaissances ainsi qu'une approche adaptée qui peaufine le processus et les indicateurs sur la base du retour d'informations des projets d'évaluation pilotes. En avançant, il sera également important d'inclure une évaluation des résultats de l'intégration de l'éducation dans les politiques de durabilité nationales.

6.3. Réflexions finales sur la DEDD

A la fin de l'année 2014, les plus grandes réalisations rapportées par les Etats membres ont été la mise en place de politiques EDD, la réorientation des programmes dans de nombreux domaines et à de nombreux niveaux de l'éducation, et le déploiement de nouvelles approches de l'apprentissage. Les cadres et outils de l'EDD ont été testés, des partenariats et des réseaux ont été mis en place, des documents ont été préparés et des capacités ont été développées. Tout au long des 10 années de travail acharné, toutes les parties prenantes travaillant de concert ont instauré une base solide pour faire progresser le développement durable à travers l'éducation et l'apprentissage.

Il est clair qu'il y a eu de nombreuses réalisations au cours de la DEDD ; cependant il reste encore beaucoup à faire. Amplifier ces efforts exige un des facteurs de succès les plus importants identifiés au cours de la DEDD, le leadership. En termes simples, le leadership dans et au sein des systèmes d'éducation sera essentiel pour soutenir les efforts et garantir l'adoption et l'application des objectifs de l'EDD. Cela signifie que le leadership aux niveaux mondial, régional, national et local sera nécessaire pour créer le climat organisationnel propice au changement, pour mettre en place des ressources pour assurer le changement et pour encourager l'ensemble des acteurs à faire des expériences, prendre des risques, apprendre et s'adapter pour mener les sociétés vers la durabilité. En outre, il faudra également des champions tant institutionnels qu'individuels pour réunir les parties prenantes dans le cadre d'actions collaboratives et pour poursuivre ces efforts dans les années à venir. Et enfin, tous les efforts doivent s'appuyer sur des données prouvant que réorienter l'éducation, la formation et la sensibilisation du public vers le développement durable contribuera effectivement à la réalisation des objectifs sociétaux en faveur de la durabilité.

Bibliographie

- AASHE. 2010. *Sustainability Curriculum in Higher Education: A Call to Action*. Denver, Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education.
- Abbas, K., Christie, I., Demassieux, F., Hayward, B., Jackson, T. et Pierre, F. 2013. Consommation durable et modes de vie ? Les enfants et les jeunes des villes. Dans *Rapport mondial sur les Sciences sociales*. Paris, UNESCO/Conseil International des Sciences Sociales (CISS).
- Ackbarally, N. 2013. Climate Change Teaches Some Lessons. Interpress Service News Agency. <http://www.ipsnews.net/2013/07/climate-change-teaches-some-lessons/> (consulté le 20 novembre 2013.)
- ACCU. 2012. Innovation Programme for ESD – Nepal/Non-formal Education (NFE). http://www.accu.or.jp/esd/projects/ip/ip01_nepal.shtml (consulté le 6 juin 2014.)
- AGENCIES. 2014. Education for all goals and education-related millennium development goals by 2015: BRICS. *The Free Press Journal*, 16 juillet 2014.
- Altbach, P. G. 2010. Trouble with numbers. <http://www.timeshighereducation.co.uk/features/trouble-with-numbers/413555.article> (consulté le 15 janvier 2014.)
- Alvord, S. H., Brown, L. D. et Letts, C. W. 2002. *Social Entrepreneurship and Social Transformation: An Exploratory Study*. Hauser Center for Nonprofit Organizations Working Paper No. 15. <http://ssrn.com/abstract=354082> (consulté le 18 juin 2014.)
- Amadio, M. 2013. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4*.
- Anderson, A. 2013. Learning to Be Resilient Global Citizens for a Sustainable World. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4, Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*.
- ASEAN. 2014. *ASEAN Environmental Education Action Plan 2014-2018*. Indonésie, Association des Nations de l'Asie du Sud-Est
- Australia Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWA). 2009. *Belonging, Being & Becoming – The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra, Commonwealth d'Australie.
- Australia Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts. 2010. *Evaluation of Operational Effectiveness of the Australian Sustainable Schools Initiative (AuSSI)*. Sydney, ARTD Consultants.
- Australian Children's Education and Care Quality Authority. 2012. National Quality Framework. <http://www.acecqa.gov.au/national-quality-framework> (consulté le 11 octobre 2013.)
- Australian Government. 2013. Climate Change and Skills for Sustainability. <http://www.innovation.gov.au/skills/SkillsTrainingAndWorkforceDevelopment/ClimateChangeAndSkillsForSustainability/Pages/default.aspx> (consulté le 20 novembre 2013.)
- Babson. 2012. The 2012 Survey of Online Learning. <http://www.babson.edu/news-events/babson-news/pages/130107-2012-survey-of-online-learning-results.aspx> (consulté le 25 septembre 2013.)
- Ban Ki-Moon. 2012. Secrétaire-Général, dans des remarques devant l'Assemblée Générale, qualifie les résultats de Rio+20 'd'étape dans un parcours décisif'. New York, Nations Unies.
- Baraka, H. 2012. *Egypt: Learning and earning in Cairo's Garbage City*. Paris, UNESCO.
- Baste, I., Ivanova, M. et Lee, B. 2012. Chapter 17 – Global Responses. *Global Environment Outlook 5: Environment for the future we want*. Valletta, PNUE.
- Basu, P. et Srivastava, P. 2005. *Scaling-Up Microfinance for India's Rural Poor*. World Bank Policy Research Working Paper No. 3646. <http://ssrn.com/abstract=757389> (consulté le 18 juin 2014.)
- Bekessy, S., Clarkson, R. et Sampson, K. 2007. The failure of non-binding declarations to achieve university sustainability: A need for accountability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 8, No. 3, pp. 301-16.
- Benavot, A. 2008. The organization of school knowledge: Official curricula in global perspective. J. Resnik (ed.), *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam, Sense Publishers, pp. 55-92.
- Benavot, A. 2014. Education for Sustainable Development in Primary and Secondary Education. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi 2014 sur la DEDD*. (non publié.)

- Bhoutan Ministère de l'éducation. 2012. *Matters: 30th Education Policy Guidelines and Instructions EPGI 2012*. Thimphu, Ministère de l'éducation du Bhoutan.
- Binswanger, H. P. et Aiyar, S. S. 2003. *Scaling Up Community Driven Development: Theoretical Underpinnings and Program Design Implications*. World Bank Policy Research Working Paper No 3039.
- Bird, E., Lutz, R. et Warwick, C. 2008. *Les médias partenaires de l'éducation au développement durable : Kit de formation et de référence*. Paris, UNESCO.
- Bjork, C. 2009. Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 1, pp. 23-44.
- Blewitt, J. et Tilbury, D. 2013. *Learning for Resilience: Journeys in international development from sustainability*. Londres, Earthscan.
- Booth, S. E. 2012. Cultivating knowledge sharing and trust in online communities. *J. Educational Computing Research*, Vol. 47, No. 1, pp. 1-31.
- Bradshaw, D. 2013. Sustainability moves up the agenda at business schools. *The Financial Times Limited*, 21 mars. Brown, M. 1994. Competency-based training: Skill formation for the workplace or classroom Taylorism? J. Kenway (ed.), *Economising Education: The Post-Fordist Directions*. Geelong, Deakin University Press, pp. 3-4.
- Bruce, T. 2012. *Early Childhood Practice: Froebel today*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Buckler, C. et MacDiarmid, A. 2012. Education for Sustainable Development in Manitoba. R, Mckeown et V. Nolet (eds), *Schooling for Sustainable Development in Canada and the US*. Berlin, Springer Science & Business Media.
- Carbon Trust. 2012. Universities and Colleges Energy Efficiency. <http://www.carbontrust.com/resources/guides/sector-based-advice/further-and-higher-education>. (consulté le 1er octobre 2013.)
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2009. *Future Skill Needs for the Green Economy*. Luxembourg, Office des Publications de l'Union européenne.
- CEE. 2008. About ESD. Ahmedabad, Center for Environment Education. <http://www.desd.org/About%20ESD.htm> (consulté le 10 octobre 2013.)
- CUE. 2010. *Council conclusions on Education for Sustainable Development*. 3046e réunion du Conseil de l'éducation, la jeunesse, la culture et le sport, Bruxelles, 18-19 novembre 2010. Bruxelles, Conseil de l'Union européenne.
- Ceulemans, K. et De Prins, M. 2010. Teacher's manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 18, No. 7, pp. 645-51.
- Chavan, M., Yoshikawa, H. et Bahadur, C. 2013. *The future of our children: Lifelong, multi-generational learning for sustainable development*. Préparé par le Groupe thématique 4 sur le développement de la petite enfance, l'éducation et la transition vers le monde du travail du Réseau des solutions pour le développement durable, 18 septembre 2013.
- Chawla, L. 2006. Learning to Love the Natural World Enough to Protect it. *Norwegian Centre for Child Research*, No. 2, pp. 57-78.
- Classement sur internet des universités. 2014. Veuillez lire attentivement. <http://www.webometrics.info> (consulté le 15 janvier 2014.)
- Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (CMEPPE). 2010. *Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) : Construire la richesse des Nations*. 27-29 septembre 2010, Moscou, Fédération de Russie.
- Council for the Development of Cambodia. 2007. Law on Education. http://www.cambodiainvestment.gov.kh/law-on-education_071208.html (consulté le 28 juin 2014.)
- Cox Donoso, C. 2010. *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados* [Rapport régional. Opportunités pour l'apprentissage de la citoyenneté à l'école en Amérique latine : programmes d'enseignement comparés]. Bogotá, CERLALC. (En espagnol.)
- Creech, H. 2008. *Report for SEED Initiative Research Programme: Scale up and Replication for social and environmental enterprises*. Gland/Winnipeg, L'Initiative SEED / Institut International du développement durable.
- Creech, H. 2012. *Knowledge platforms and local level knowledge sharing*. Document de réflexion d'un participant au Forum sur l'apprentissage 2012 du CRDI Canada. <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/50479/1/IDL-50479.pdf> (consulté le 9 juillet 2014.)
- Creech, H. 2014. The Contributions of the United Nations, UNESCO and members of the UN Inter Agency Committee to the UN Decade of Education for Sustainable Development. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié.)

- Creech, H., Paas, L., Huppé, G. A., Voora, V., Hybsier, C. et Marquard, H. 2014. Small-scale social-environmental enterprises in the green economy: supporting grass-roots innovation. *Development in Practice*, Vol. 24, No. 3, pp. 366-78.
- CRISTAL. 2011. Sur CRISTAL- Common References in Sustainable Training in Adult Learning (2011-2013). <http://cristalgrundtvig.wordpress.com/about/> (consulté le 12 janvier 2014.)
- Davis, J. M. 2009. Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, Vol. 15, No.2, pp. 227-41.
- Davis, J. M. 2010a. Early childhood education for sustainability: why it matters, what it is, and how whole centre action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood (Education for Sustainability in Asia and the Pacific)*, pp. 35-44.
- Davis, J. M. 2010b. *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*. Cambridge, Cambridge University Press.
- de Leo, J. M. 2012. The Global Values within Education for Sustainable Development: A Case Study of Education for Sustainable Development in the Australian National Curriculum. , Thèse de doctorat, Université d'Adelaide, Australie.
- Didham, R. J. et Ofei-Manu, P. 2012. *Education for Sustainable Development Country Status Reports: An Evaluation of National Implementation During the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) in East and Southeast Asia*. Kanagawa, Institute for Global Environmental Strategies.
- Di Meglio, F. 2012. Going green: MBA sustainability programs. *Bloomberg BusinessWeek*, 17 avril.
- Donaldson, G. 2011. *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh, Le Gouvernement écossais.
- Down, L. 2012. *How climate change education is influencing pedagogy for teacher education*. Santiago, Network INNOVEMOS. http://www.innovemosdoc.cl/desarrollo_profesional/innovacion/JAMAICA.pdf (consulté le 15 février 2014.)
- Down, L. forthcoming. How climate change education is influencing pedagogy for teacher education. *Bâtir l'éducation de demain : Etudes de cas des cinq régions de l'UNESCO, contribution au Rapport DEDD 2012 S&E*. Paris, UNESCO.
- Dubois, R. et Balgobin, K. 2010. A case study of practices for integrating education for sustainable development in TVET for the tourism industry in Mauritius.
- Dubois, R., Balgobin, K., Gomani, M. S., Kelemba, J. K., Konayuma, G. S., Phiri, M. L. et Simiyu, J. S. 2010. *Integrating Sustainable Development in Technical and Vocational Education and Training: Six Case Studies from Southern and Eastern Africa*. Bonn, UNESCO-UNEVOC.
- Ecocampus. 2014. Ecocampus. <http://www.lne.be/doelgroepen/onderwijs/ecocampus> (consulté le 23 juin 2014.)
- Economist Intelligence Unit. 2010. *Managing for Sustainability*. Londres, Economist Intelligence Unit.
- Edwards, S. et Cutter-Mackenzie, A. 2011. Environmentalizing early childhood curriculum through play-based pedagogies. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 36, No. 1, 51-9.
- Elias, D. et Sachatp, K. 2009. *ESD Currents: Changing Perspectives from the Asia-Pacific*. UNESCO Bangkok, Bangkok. ELIAS. 2011. What is ELIAS? <https://edu.env.go.jp/asia/en/> (consulté le 23 juin 2014.)
- Elliott, S. et Davis, J. 2009. Exploring the resistance: an Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 41, No. 2, pp. 65-77.
- Elmes, J. 2014. Q&A with Kate Auty. Londres, TSL Education. (Communiqué de presse, 15 mai 2014.)
- Engdahl, I. et Rabušicová, M. 2010. *Children's Voices about the State of the Earth and Sustainable Development*. Rapport pour l'Assemblée mondiale de l'OMEP et le Congrès mondial sur le Projet mondial de l'OMEP sur l'Éducation pour le développement durable 2009-2010. Paris, Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP).
- Commission européenne. 2013. *European Employment Observatory Review – Promoting Green Jobs throughout the Crisis: A Handbook of Best Practices in Europe*. Luxembourg, Office des Publications de l'Union européenne.
- Favaro, F. 2012. *Brazil: When students awake, the whole world changes*. Paris, UNESCO.
- Feinberg, R. E. 2008. How to Fulfill the Promise of CSR. *Corporate Social Responsibility*, Hiver 2008. <http://www.americasquarterly.org/node/348> (consulté le 5 février 2014.)
- Ferreira, J., Ryan, L. et Tilbury, D. 2006. *Whole-school Approaches to Sustainability: A Review of Models for Professional Development in Pre-Service Teacher Education*. Canberra, Australian Government Department of the Environment and Heritage/Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Fien, J. 2012. *Learning for a Sustainable Future: Maximizing the synergies between quality education, learning and sustainable human development*. Document préparé par le Professeur John Fien (Université RMIT, Australie) pour le compte du Comité inter-agences de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable.

- Fien, J. 2013. Education for Sustainable Development in Technical and Vocational Education and Workplace Training. Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- Fien, J. et Guevara, J. R. 2012. Skills for a Green Economy: Practice, Possibilities and Prospects. R. Maclean, S. Jagannathan et S. Jouko (eds), *Skills for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific*. Dordrecht, Springer, pp. 255-63.
- Fien, J., Maclean, R. et Park, M-G (eds). 2008. *Work, Learning and Sustainable Development: Opportunities and Challenges*. Dordrecht, Springer.
- Franquesa, T. 2012. Barcelona's Agenda 21 10 Years of Citizen Commitment to Sustainability. J. Clos, J. Maroto, A. L. Strat, S. Fajardo et V. Pallucchi (eds), *Monograph: International Association of Educators Cities – City, Environment and Education*. Barcelone, International Association Educating Cities.
- Freire, P. 1974. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, The Seabury Press.
- FT Business Education. 2013. *Executive Education Rankings 2013*. Londres, Financial Times Ltd.
- Gardiner, B. 2014. Setbacks Aside, Climate Change Is Finding Its Way Into the World's Classrooms. *International New York Times*, 20 avril 2014.
- Commission allemande pour l'UNESCO. 2013. *The German National Committee for the UN Decade of Education for Sustainable Development Position paper 'Strategy for ESD 2015+'*. Bonn, Commission allemande pour l'UNESCO.
- GlZ. 2012. *Education for Sustainable Development: ESD Leadership Training 2012 – 2013 – Information brochure*. Bonn/Eschborn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GlZ) GmbH.
- Global Universities Partnership on Environment and Sustainability (GUPES). 2014. Le site internet de GUPES. <http://gupes.org/index.php?classid=3234> (consulté le 1er juillet 2014.)
- GNNCSDS. 2013. *The governance of scaling up successful sustainability practices: How can National Councils for Sustainable Development organize the wider use of national and regional examples?* Londres, Global Network of National Councils of Sustainable Development.
- Green, M. M. 2012. Place, sustainability and literacy in environmental education: Frameworks for teaching and learning. *Review of International Geographical Education Online*, Vol. 2, No. 3, pp. 326-46.
- Green Impact. 2013. NUS HEFCE Students' Green Fund Business Plan. Londres, Green Impact. <http://www.green-impact.org.uk/wp-content/uploads/2013/04/20130121-Students-Green-Fund-Business-plan-non-confidential.pdf> (consulté le 1er juillet 2014.)
- GTCS. 2012. *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*. Edinburgh, The General Teaching Council for Scotland.
- Gu, C., Gomes, T. et Brizuela, V. 2011. Technical and Vocational Education and Training in Support of Strategic Sustainable Development. Thèse soumise pour terminer un Master en leadership stratégique vers la durabilité, Blekinge Institut de Technologie, Karlskrona, Suède. [http://www.bth.se/fou/cuppsats.nsf/all/48e6c957cabca9dbc12578aa004cfc7d/\\$file/BTH2011Gu.pdf](http://www.bth.se/fou/cuppsats.nsf/all/48e6c957cabca9dbc12578aa004cfc7d/$file/BTH2011Gu.pdf) (consulté le 14 décembre 2013.)
- GUNi, IAU et AUA. 2011. *The Promotion of Sustainable Development by Higher Education Institutions in Sub-Saharan Africa*. Barcelone/Paris/Accra, GUNi/IAU/AAU.
- Han, Q. A paraître. Education for Sustainable Development and Climate Change Education: A National Policy Review on China. (non publié)
- Hargreaves, L. G. 2008. The whole-school approach to education for sustainable development: from pilot projects to systemic change. *Policy & Practice: A Development Education Review*, No. 6, pp. 69-74.
- Harvey, F. 2013. Children will bear brunt of climate change impact, new study says. *The Guardian*, 23 septembre 2013.
- HEFCE. 2009. Sustainable Development in Higher Education – 2008 update to strategic statement and action plan. Londres, HEFCE. http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/1/pubs/hefce/2009/0903/09_03.pdf (consulté le 1 juillet 2014.)
- HEFCE. 2014. National Union of Students (NUS): Students' Green Fund. <http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/invest/funds/catalyst/catalystfundprojects/nus/> (consulté le 7 juillet 2014.)
- Hiebert, M. 2013. *Education for Sustainable Development in Small Island Developing States*. Londres, Secrétariat du Commonwealth.
- Hoffner, S. et Tilbury, D. 2013. *Towards a post-United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) Framework*. Consultation régionale de la CEE des Nations Unies sur la DEDD, Genève 21-22 mars 2013. Genève, UNECE.
- Hofman, C. 2012. *Skills for Green Jobs: Gearing up Education and Training for Green Growth*. Document présenté à la conférence 'Skills for a Low Carbon Economy: What Next?', Paris, 27 février 2012. <http://events.cedefop.europa.eu/>

- GreenSkills-Forum2012/Images/stories/GreenSkills/presentations/01_hofmann_skills%20for%20green%20jobs.pdf (consulté le 23 novembre 2013.)
- Hor, K. 2014. An Advocacy Journey towards Education for Sustainable Development in Singapore. <http://www.theodyssey.sg/resources/advocacy-journey-towards-education-sustainable-development-singapore> (consulté le 16 juillet 2014.)
- Horizon 2020. 2013. Final step towards a common Mediterranean Strategy on Education for Sustainable Development accomplished. Athènes, Horizon 2020. (communiqué de presse, 24 juin 2013.) <http://www.h2020.net/en/news-and-events/news/132-final-step-towards-a-common-mediterranean-strategy-on-education-for-sustainable-development-accomplished.html> (consulté le 4 juin 2014.)
- Huppé, G. A., Creech, H. et Buckler, C. 2013. *Education for Sustainable Development at Manitoba Colleges and Universities*. Winnipeg, Institut international du développement durable (IISD).
- IAU. 2012. Réponses reçues au questionnaire IAU 2012 -2015 sur les initiatives dans l'enseignement supérieur en faveur d'un développement durable. (non publié)
- Ichilov, O. 2012. Privatization and Commercialization of Public Education: Consequences for Citizenship and Citizenship Education. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, Vol. 44, No. 2, pp. 281-301.
- Ichinose, T. 2014. ESD Practices and Quality Education in Japan: Introduction to the Questionnaire Survey by the Ministry of Education. Sendai, Miyagi University of Education. (non publié)
- Internationale de l'Éducation. 2014. L'éducation dans le cadre post-2015 du développement international. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ElandEducationPost2015_EN.jpg (consulté le 10 mai 2014.)
- IISD. 2012. *SD Timeline*. Winnipeg, Institut international du développement durable. http://www.iisd.org/pdf/2012/sd_timeline_2012.pdf (consulté le 1er juin 2014.)
- OIT et CEDEFOP. 2010. *Skills for Green Jobs: European Synthesis Report*. Luxembourg, Office des Publications de l'Union européenne.
- OIT et CEDEFOP. 2011. *Skills for Green Jobs: A Global View*. Genève, OIT.
- OIT-IILS. 2011. *Towards a Greener Economy: The Social Dimensions*. Genève, OIT- International Institute for Labour Studies. Groupe de travail inter-agences. 2012. Greening Technical Vocational Education and Training (TVET) and Skills Development: Challenges and Opportunities. http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/IWG_Leaflet__21Juin_2012_.pdf (consulté le 24 septembre 2013.)
- Ministère de l'environnement du Japon. 2009. *UNDESJ Japan Report Establishing Enriched Learning through Participation and Partnership among Diverse Actors*. Tokyo, Ministère de l'environnement. <http://www.mofa.go.jp/policy/environment/desd/report0903.pdf>
- Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie du Japon. 2014. Communication personnelle. 22 juillet 2014.
- Ji, O. et Stuhmcke, S. 2014. The Project Approach for early childhood education for sustainability: exemplars from Korea and Australia in J. Davis and S. Elliott (eds), *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. Londres/New York, Routledge.
- Jiménez, A. et Martin, M. 2007. Integrating Education on Sustainability into Teacher's Education. Good Practices using the Earth Charter. *Good Practices* No.3. Paris, UNESCO.
- Jóhannesson, I. A., Norðdahl, K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir, A. et Pétursdóttir, B. 2011. Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research*, Vol. 17, No. 3, pp. 375-91.
- Jutting, J. P. et de Laiglesia, J. R. 2009. *Is Informal Normal? Towards More and Better Jobs in the Informal Economy*. Paris, OCDE.
- Kalaitzidis, D. 2013. Sustainable School Indicators: Approaching the Vision Through the Sustainable School Award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, Vol. 14, No. 2, pp. 168-80.
- Kalkan, S. et Thoresen, V. W. 2012. *Learning to Transform Oneself and Society: Education for Sustainable Living*. Hamar, Partnership for Education and Research about Responsible Living.
- Kamens, D. H., Meyer, J. W. et Benavot, A. 1996. Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, Vol. 40, No.2, pp. 116-38.
- Kania, J. et Kramer, M. 2011. Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, Hiver 2011.
- Kelly, A. 2013. 'Let nature be your teacher': Bhutan takes conservation into the classroom. *The Guardian*, 2 janvier 2013. <http://www.theguardian.com/global-development/2013/jan/02/nature-teacher-bhutan-conservation-classroom>
- Kelly, J. et White, J. 2013. *The Ngahere Project: Teaching and learning possibilities in nature settings*. Waikato, University of Waikato.

- KICD. 2012. *The Kenya Institute of Curriculum Development Bill 2012*. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development.
- Kiron, D., Kruschwitz, N., Haanaes, K. et von Streng Velken, I. 2012. Sustainability Nears a Tipping Point. *MIT Sloan Management Review*, Hiver 2012, Vol. 53, No. 2, p. 70.
- KNCU. 2009. *Regional Collection of Good Practice: Millennium Development Goals & Education for Sustainable Development in Asia and the Pacific Region*. Seoul, Commission nationale coréenne pour l'UNESCO.
- Kolleck, N., de Haan, G. and Fischbach, R. 2011. Social Networks for Path Creation: Education for Sustainable Development Matters. *Journal of Futures Studies*, Vol. 15, No. 4, pp. 77-92.
- Kraak, A. 1999. Competing education and training policy discourses: A 'systemic' versus 'unit standards' framework. J. Jansen and P. Christie (eds), *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-Based Education in South Africa*. Le Cap, Juta and Company Ltd, pp. 21-40.
- Kwo, O. 2011. Strategic Dialectic Action for Teacher Education in ESD: A Framework for a UNESCO-led Leadership Force. Hong Kong, The University of Hong Kong (non publié)
- Langer, K (ed.). 2013. *Technical and Vocational Skills Development in the Informal Sector*. Bonn, DVV international. Larri, L. J. 2010. *Evaluation of the Australian Sustainable Schools Initiative ACT 2010*. Canberra, ACT Department of the Environment, Climate Change, Energy and Water.
- Learning and Teaching Scotland. 2011. *Developing global citizens within Curriculum for Excellence*. Glasgow, Learning and Teaching Scotland.
- Legislative Information Center. 2011. Program Approval Standard-Knowledge and Skills. Washington Administrative Code 181-78A-270 (1)(a)(viii). Olympia, Legislative Information Center. <http://apps.leg.wa.gov/wac/default.aspx?cite=181-78A-270> (consulté le 19 janvier 2014.)
- Legrouri, A. et Sendide, K. 2013. Education pour le développement durable au Maroc, dans *Des pays en marche vers l'éducation pour le développement durable*. Paris, UNESCO, pp. 33-53.
- Legrouri, A. et Sendide, K. 2014. Education for Sustainable Development in Public Awareness Campaigns and the Media. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- Lewis, E., Baudains, C. et Mansfield, C. 2009. The Impact of AuSSI-WA at a Primary School. *Australian Journal of Environmental Education*, Vol. 25, pp. 45-57.
- Lindqvist, U. 2014. Future challenges: What students need – and what do they gain?. Présentation faite lors de la Conférence ESD and Quality Education Research Group Conference, Beijing, 17-20 mai 2014.
- LMTF (Learning Metrics Task Force). 2013a. *Toward Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning*. Montreal/Washington, D.C., Institut des Statistiques de l'UNESCO/Center for Universal Education at the Brookings.
- LMTF (Learning Metrics Task Force). 2013b. *Toward Universal Learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force*. Montreal/Washington, D.C., Institut des Statistiques de l'UNESCO /Center for Universal Education at the Brookings.
- Loc, N. 2004. Vietnam Education Report, 2004, National Institute for Education and Curriculum Strategy. www.ias.unu.edu/.../Vietnam_EducationReport_
- Lotz-Sisitka, H. 2011. The 'event' of modern sustainable development and universities in Africa. GUNI (ed.), *Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp.41-56. (World in Higher Education Series No. 4.)
- Lotz-Sisitka, H. 2013. Professeur de l'Université Rhodes. Communication personnelle.
- Lotz-Sisitka, H. 2014. Can MOOCs change the world? *IAU Horizons*, Vol. 20, No. 1+2, pp. 28-29.
- Lotz-Sisitka, H. et Raven, G. 2008. South Africa: Applied competence as the guiding framework for environmental and sustainability education. J. Fien, R. Maclean et M-G. Park (eds), *Work, Learning and Sustainable development: Opportunities and Challenges*. Dordrecht, Springer, pp. 309-17.
- Lozano, R. 2007. Sustainability Tool for Assessing Universities Curricula Holistically (STAUNCH®). <http://www.org-sustainability.com/orgsust.php?pg=home> (consulté le 15 octobre 2013.)
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D. et Lambrechts, W. 2013. Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 48, juin 2013, pp. 10-19.
- MacDiarmid, A. 2014. ESD and Quality Education – Manitoba. Présentation à la Conférence ESD and Quality Education Research Group, Beijing, 17-20 mai 2014.
- Maclean, R. et Wilson, D. N (eds). 2009. *International Handbook for Education and the Changing World of Work*. Dordrecht, Springer.

- Majumdar, S. 2011. Developing a Greening TVET Framework. http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/Greening_TVET_Framework-Bonn-Final_Draft.pdf (consulté le 21 novembre 2013.)
- Malena, C. 2004. Strategic Partnership: Challenges and Best Practices in the Management and Governance of Multi-Stakeholder Partnerships Involving UN and Civil Society Actors. Document de référence pour l'atelier multipartites sur les partenariats et les relations ONU-société civile, Pocantico, New York, février 2004. www.un-ngls.org/orf/partnership-carmen-malena.doc (consulté le 30 juin 2014.)
- Mansuri, G. et Rao, V. 2004. Community-Based and -Driven Development: A Critical Review. *The World Bank Research Observer*, Vol. 19, No. 1, pp. 1-39.
- Maruyama, H. 2010. Social Competence: A Learning Outcome of Policy and School Practice in Education for Sustainable Development in Japan. *International Journal of Educational Policies*, Vol. 4, No. 2, pp. 5-18.
- MASHAV. 2013. *Education for Sustainable Development in Kenya*. Jérusalem, Agence Israélienne de coopération internationale pour le développement. (Communiqué de presse)
- Mauch, W. 2014. Education for Sustainable Development in Adult Education and Lifelong Learning. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- McCormick, K., Muhlhauser, E., Norden, B., Hansson, L., Foung, C., Arnfalk, P., Karlsson, M. et Pigretti, D. 2005. Education for sustainable development and the Young Masters Program. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 13, No. 10-11, pp. 1107-12.
- Mckeown, R. et Hopkins, C. 2013. Education for Sustainable Development in Teacher Education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*.
- Mertineit, K-D. 2013. *TVET for a Green Economy*. Bonn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Metz, D. et Weigel, L. 2013. Parent Attitudes Toward Children and Nature: Key Findings from Survey of Parents in China, France, Hong Kong and the US. Oakland/Golden, Fairbank, Maslin, Maullin, Metz & Associates (FM3)/Public Opinion Strategies (POS). (non publié)
- Michalos, A. C., Kahlke, P. M., Rempel, K., Lounatvuori, A., MacDiarmid, A., Creech, H. Buckler, C. 2014. Progress in Measuring Knowledge, Attitudes and Behaviours Concerning Sustainable Development Among Tenth Grade Students in Manitoba: DRAFT. (non publié)
- MIO-ECSDE. 2013. Site internet Bureau méditerranéen d'information sur l'environnement, la culture et le développement durable (MIO-ECSDE). <http://www.mio-ecsde.org/> (consulté le 7 juillet 2014.)
- Mochizuki, Y. et Fadeeva, Z. 2008. Regional Centres of Expertise on Education for Sustainable Development: An Overview. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9, No. 4, pp. 369-81.
- Mohamedbhai, G. 2012. Promoting sustainable development – How are universities faring? *University World News*, 14 octobre 2012.
- Molnar, A. 2006. The Commercial Transformation of Public Education. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 5, pp. 621-40.
- Mukute, M., Wals, A., Jickling, B. et Chatiza, K. 2012. *Report on the Evaluation of the Southern African Development Community Regional Environmental Education Evaluation (SADC REEP): Contract C51369*. Nairobi, Sida.
- National Council for Teacher Education. 2009. *National Curriculum Framework for Teacher Education Towards Preparing Professional and Humane Teacher*. New Delhi, Membre-Secrétaire, National Council for Teacher Education.
- National Environment Management Authority (NEMA). 2008. *Republic of Kenya – Education for Sustainable Development : Implementation Strategy*. Nairobi, National Environment Management Authority.
- National Union of Students (NUS) and Higher Education Funding Council for England (HEFCE). 2013. Students Green Fund Business Plan. <http://www.green-impact.org.uk/wp-content/uploads/2013/04/20130121-Students-Green-Fund-Business-plan-non-confidential.pdf> (consulté le 24 septembre 2013.)
- Ndaruga, A. M. 2004. An exploration of teacher perceptions and actions to conserve wetlands in Kenya. Thèse de doctorat, Rhodes University. <http://eprints.ru.ac.za/2791/> (consulté le 1er juillet 2014.)
- Commission nationale néerlandaise pour l'UNESCO. 2009. *Learning for Sustainable Development: exploring learning strategies across the lifespan*. La Haye, Commission nationale néerlandaise pour l'UNESCO.
- Ministère de l'environnement de Nouvelle Zélande. 2009. *New Zealand's Fifth National Communication under the United Nations Framework Convention on Climate Change*. Wellington, Ministère de l'environnement.
- Nguyen, Phuong. 2013. Doctorant du Vietnam. Communication personnelle, 29 octobre 2013.
- Niu, D. Jiang, D. et Li, F. 2010. Higher education for sustainable development in China. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 11, No. 2, pp.153 – 62.

- Nomura, K. et Abe, O. 2014. Are higher education and sustainability compatible? *University World News*, 16 mai 2012.
- OCDE. 2009. *Les jeunes de 15 ans sont-ils verts? Quel est le niveau des jeunes de 15 ans en sciences de l'environnement dans PISA 2006*. Paris, OCDE.
- OCDE. 2011. *Greening Household Behaviour: The Role of Public Policy*. Paris, Publications OCDE.
- OCDE. 2014. *Rapport technique TALIS 2013*. Paris, OCDE
- Otieno, N. 2013. Président, de World Student Community for Sustainable Development, Kenya, communication personnelle. 25 octobre 2013.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). 1993. *Life Skills Education for Children and Adolescence in Schools*. Genève, OMS.
- Otieno, D. B. 2014. ESD in Poverty Reduction. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- OWG. 2013. *Concluding Remarks of Co-Chairs, Open Working Group on Sustainable Development Goals (OWG) 4, 19 June 2013*. <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/3693cochairsconcluding.pdf> (consulté le 1er juin 2014.)
- Pavlova, M. 2007. Two pathways, one destination: TVET for a sustainable future. Document de référence pour la conférence virtuelle UNESCO- UNEVOC, 22 octobre – 10 novembre 2007.
- Peters, S. et Wals, A.E.J. 2013. Learning and Knowing in Pursuit of Sustainability: Concepts and Tools for Trans-Disciplinary Environmental Research. M. Krasny et J. Dillon (eds), *Trading Zones in Environmental Education: Creating Transdisciplinary Dialogue*. New York, Peter Lang.
- Pizmony-Levy, O. 2011. Bridging the Global and Local in Understanding Curricula Scripts: The Case of Environmental Education. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 600-33.
- Plan International. 2005. *Little green disaster book*. Bangkok, Plan International. Plan International. 2014. Communication personnelle.
- PNUE. 2008. *Emplois verts: vers un travail décent dans un monde durable à faibles émissions en carbone*. Washington, DC, Worldwatch Institute.
- PNUE. 2011. *Vers une économie verte : chemin vers le développement durable et l'éradication de la pauvreté*. Nairobi, Programme des Nations Unies pour l'environnement.
- PNUE. 2012. Déclaration d'Arusha sur la stratégie de l'Afrique pour le développement durable post Rio+20. Conférence ministérielle africaine sur l'environnement, 14e session ordinaire de l'AMCEN, 7-14 septembre 2012, Arusha, République Unie de Tanzanie. http://www.unep.org/roa/amcen/Amcen_Events/13th_Session/Docs/14th%20Session/ArushaDeclaration/K1282895.pdf (consulté le 12 mai 2014.)
- ProSPER.Net. 2014. ProSPER.Net: Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research. <http://prospernet.ias.unu.edu/> (consulté le 1er juillet 2014.)
- Rapport D. J. et Friend A. M. 1979. *Towards a comprehensive framework for environmental statistics: a stress-response approach*. Ottawa, Catalogue Statistics Canada.
- REFEDD. 2011. Rapport sur la Consultation Nationale. <http://refedd.org/porter-la-voix-des-etudiants/consultation-nationale-etudiante-2011/> (consulté le 24 octobre 2013.)
- REMA. 2010. *Rwanda Environmental Education for Sustainable Development Strategy: A Strategy and Action Plan for 2010-2015*. Kigali, Rwanda Environment Management Authority.
- Report on the National Assessment of Academic Ability. 2013. National Institute for Educational Policy Research. http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/research-report/crosstab_report.pdf (consulté le 18 juin 2014.)
- Rhodes University. 2013. ITP (International Training Programme) 2013 African Cluster in progress. <http://www.ru.ac.za/elrc/latestnews/name,98894,en.html> (consulté le 15 novembre 2014.)
- Ritchie, J. 2012. Rapport de la 7e réunion de la Biennale du réseau international des instituts de formation des enseignants associé à la Chaire de l'UNESCO sur la réorientation de la formation des enseignants dans un discours sur la durabilité. 16-20 mai, York University, Toronto, Canada. (non publié)
- Robin R., Potter S., Yarrow, K. 2008. Designing low carbon higher education systems: Environmental impacts of campus and distance learning systems, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9, No. 2, pp.116 – 30.
- Robinson, J. P. et Anderson, I. 2013. *How the Post-2015 Agenda can have a Transformative Impact on Life Skills and Livelihoods*. Washington, DC, The Brookings Institution. <http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2013/02/08-post-2015-agenda-robinson-anderson> (consulté le 25 octobre 2013.)

- Rose, P. 2013. *Education is Essential for Development*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (communiqué de presse, 19 septembre 2013)
- Rusminah, R. 2012. Education for Sustainable Development (ESD) during Outdoor Play and Learning Activities in Norwegian Kindergarten Context: Exploring Practitioners' Perceptions. www.hioa.no/eng/content/download/24988/319261/file/Rusminah.pdf (consulté le 26 mai 2014.)
- Ryan, A. et Tilbury, D. 2013. *Higher Education for the Future: Flexible Pedagogies that Empower Learners for Complexity, Uncertainty and Change*. York, HEA.
- Ryan, A., Tilbury, D., Cocoran, P. B., Abe, O. et Nomera, K. 2010. Sustainability in higher education in the Asia Pacific: Developments, challenges and prospects. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 11, No.2, pp.105-94.
- Saenz, O. et Benayas, J. 2012. *Higher Education, Environment and Sustainability in Latin America and The Caribbean*. Barcelona, GUNi. <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/higher-education-environment-and-sustainability#sthash.6lbuibi8.dpuf> (consulté le 10 octobre 2013.)
- Sanusi, Z. A. 2013. Directeur adjoint, Centre for Leadership Training (CELTRA) Higher Education Leadership Academy, Ministère de l'enseignement supérieur de la Malaisie. Communication personnelle, 16 octobre 2013.
- Sarabhai, K. V. et Subramanian, S. M. 2014. ESD and Biodiversity Education. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- SARUA. 2014. *SARUA Climate Change Counts Mapping Study: Volume 1 Knowledge Co-Production Framework 2014*. Johannesburg, Southern African Regional Universities Association.
- Schmidheiny, S. 1992. *Changing Course: A Global Business Perspective on Development and the Environment*. Cambridge: MIT Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. et Losito, B. 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Scott, G., Tilbury, D., Sharp, L. et Deane, E. 2012. *Turnaround Leadership for Sustainability in Higher education*. Sydney, Australian Office of Learning and Teaching.
- Scott, W. et Gough, S. 2003. *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. Londres, Psychology Press.
- SDC. 2013. Learning from international experience in introducing eco-education to Mongolia. Genève, Agence Suisse de coopération pour le développement. (consulté le 19 mars 2013.)
- Second Nature. 2013. Impact. <http://www.secondnature.org/mission/impact> (consulté le 31 novembre 2013.) SEPN. (A paraître). Sustainability in Canadian Post-secondary Institutions: An Analysis of the Relationships among Sustainability Initiatives and Geographic and Institutional Characteristics. Toronto, Gestionnaire de projet, Sustainability and Education Policy Network. (non publié)
- Shaimemanya, C. N. S. 2014. Education for Sustainable Development in Desertification Education. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- Shumba, O. 2014. ESD in Climate Change Education. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- Sharma, Y. 2012. Roadmap for sustainability education and research in ASEAN universities. *University World News*, 22 avril 2012.
- Sharp, L. 2002. Green Campuses: the road from little victories to systemic transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 128-45.
- Shigwedha, A. 2012. Namibia: Sustainable living in the desert. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=48915&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulté le 6 juin 2014.)
- Simukanga, S. 2011. Role of Higher Education for sustainable development in Africa: The case of the University of Zambia. http://isp.unu.edu/news/2011/files/esda/ESDA_symposium_slide02.pdf (consulté le 23 juin 2014.)
- Siraj-Blatchford, J. 2014. 'Matarajio' project: Gender equality in Kenya. <http://327sustainability.wordpress.com/2014/06/03/matarajio-project-gender-equality-in-kenya/> (consulté le 14 juillet 2014.)
- Siraj-Blatchford, J. et Pramling Samuelsson, I. 2013. Survey of provisions for ESD in ECCE. Gothenburg, University of Gothenburg. (non publié)
- Siraj-Blatchford, J. et Pramling Samuelsson, I. 2014. Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié.)

- Soliven, P. S. 2010. *Alliance and partnership of TVET education with industries*. Mandaluyong, The Philippine Star. <http://www.philstar.com/education-and-home/634988/alliance-and-partnership-tvet-education-industries> (consulté le 20 juin 2014.)
- Starik, M. et Rands, G. P. 1995. Weaving an integrated web: Multilevel and multisystem perspectives of ecologically sustainable organizations. *Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 4, pp. 908-35.
- Steele, F. 2010. *Mainstreaming education for sustainability in pre-service teacher education in Australia: Enablers and Constraints*. Sydney, Macquarie University.
- Sterling, S. 2012. *The Future Fit Framework*. York, The Higher Education Academy.
- Sterling, S., Jones, P., et Selby, D (eds). 2010. *Sustainability Education: perspectives and practice across higher education*. Londres, Earthscan.
- Sterling, S., Maxey, L. et Luna, H. 2013. *The Sustainable University: Progress and Prospects*. Abingdon, Routledge/Earthscan.
- Stokes, E., Edge, A. et West, A. 2001. *Environmental education in the educational systems of the European Union*. Londres, Center for Educational Research London School of Economics and Political Science.
- Stuhmcke, S. M. 2012. Children as change agents for sustainability: an Action Research Case Study in a Kindergarten. Ph.D. thesis, Queensland University of Technology, Australia. http://www.google.com.au/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=0CCKQFjAA&url=http%3A%2F%2Fprints.qut.edu.au%2F61005%2F1%2FSharon_Stuhmcke_Thesis.pdf&ei=fUlhU7CgKMX9lAX4soDYBg&usq=AFQJCNFSGPb26e8L_Dt506JrYD_2sBl1wQ&bvm=bv.62922401,d.dGI (consulté le 19 novembre 2013.)
- SDSN -Réseau de solutions pour le développement durable. 2014. *Young Children as the Basis for Sustainable Development*. Issue Brief, 18 février 2014, préparé par le Groupe thématique sur le développement de la petite enfance, de l'éducation, et de la transition au travail.
- SWEDES. 2012. Unfolding the power of ESD – Lessons learned and ways forward. Rapport de la Conférence: The Power of ESD -Exploring evidence & promise, Visby, 24-26 octobre 2012. Visby, Centre international suédois d'éducation au développement durable.
- Agence Suisse pour le développement et la coopération SDC. 2013a. Planned: Education for Sustainable Development (ESD). http://www.sdc.admin.ch/en/Home/Projects/Project_Detail?projectdbID=222959 (consulté le 1er juillet 2014.)
- Taylor, S. K. et Creech, H. 2012. *Technical-Vocational Education for Sustainable Development in Manitoba*. Winnipeg, Institut international du développement durable.
- Secrétariat du Commonwealth. 2012. *Commonwealth Ministerial Working Group on the Post-2015 Development Framework for Education – Marlborough House, 12-13 décembre 2012*. Londres, Secrétariat du Commonwealth.
- The Economist. 2010. Never too old to learn. *The Economist*, 12 mai.
- The Scottish Government. 2012. *Learning for Sustainability: The report of the One Planet Schools Working Group*. Edinburgh, The Scottish Government.
- The SEED Initiative. 2012. Symposium SEED Symposium and Seed Winners Workshop: The Green Economy in Africa: Climate Change and Energy, Agriculture and Food Security, and the Role of Grass-roots Entrepreneurs. Pretoria, Afrique du Sud, 29 mars – 1er avril, 2012. [http://www.seedinit.org/images/documents/93/SEED_Symposium_Output_Report_web\[2\].pdf](http://www.seedinit.org/images/documents/93/SEED_Symposium_Output_Report_web[2].pdf) (consulté le 28 juillet 2014.)
- Thoresen, V. 2014. ESD in Sustainable Consumption and Production. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)
- Tilbury, D. 2007. Monitoring and Evaluation during the UN Decade in Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 1, No. 2, pp. 239-54.
- Tilbury, D. 2011a. Global University Network for Innovation interviews Daniella Tilbury on ESD. http://www.eauc.org.uk/global_university_network_for_innovation_interv (consulté le 6 juin 2014.)
- Tilbury, D. 2011b. Sustainability in Higher Education: A global overview of progress and possibilities. *Higher Education in the World 4 Higher Education's Commitment to Sustainability: from understanding to Action*. Barcelone, GUNI.
- Tilbury, D. 2013. Another world is desirable: transforming higher education for sustainability. Sterling, S., Maxey, L. et Luna H (eds), *The Sustainable University: Process and Prospects*. Londres, Earthscan/Routledge.
- Tilbury, D. 2014. Education for Sustainable Development in Higher Education. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi sur la DEDD 2014*. (non publié)

- Tilbury, D. et Cooke, K. A. 2005. *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Frameworks in Sustainability*. Canberra, Australian Government Department of the Environment and Heritage et Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- Tilbury, D. et Janousek, S. 2007. Asia-Pacific Contributions to the UN Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 1, No.1, pp. 133-141.
- Tilbury, D. et Ryan, A. 2011. Today becomes tomorrow: Re-thinking business practice, education and learning in the context of sustainability. *Journal of Global Responsibility*, Vol. 2, No. 2.
- Tilbury, D. et Ryan A. 2013. A Guide to Quality and Education for Sustainability in Higher Education. <http://efsandquality.glos.ac.uk/> (consulté le 1er octobre 2013).
- Tilbury D., Coleman V., Jones A., MacMaster K. 2005. *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Community Education*. Canberra, Australian Government Department for the Environment and Heritage et Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Togo, M. et Lotz-Sisitka, H. 2009. *Unit-Based Sustainability Assessment Tool: A resource book to complement the UNEP Mainstreaming Environment and Sustainability in African Universities Partnership*. Howick, Share Net.
- Tostan. 2013. Sept femmes ingénieures en énergie solaire partagent des connaissances à l'atelier sur l'énergie solaire de Tostan. Dakar, Tostan. (communiqué de presse, 1er mars 2013.)
- Trajber, R. 2013. *National ESD and CCE policy analyses – BRAZIL*. <http://www.scribd.com/doc/138363144/Report-Final-Completo-OK> (consulté le 13 juillet 2014.)
- Tsuneki, H. and Shaw, R. forthcoming. Current policy development regarding Education for Sustainable Development and Climate Change Education in Costa Rica. Kyoto, Kyoto University. (non publié.)
- UCLG. 2012. *UCLG Strategic Priorities 2010-2016*. Barcelone, Cités unies et gouvernements locaux.
- UK the Department for Children, Schools and Families. 2008. *Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for children from birth to five*. Londres, the Department for Children, Schools and Families.
- UKNC. 2013. *Education for Sustainable Development (ESD) in the UK – Current Status, Best Practice and Opportunities for the Future*. Londres, Commission nationale du Royaume Uni pour l'UNESCO.
- ONU. 1987. *Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement : notre avenir à tous*. New York, UN.
- ONU. 1992. *Agenda 21: Programme d'action pour le développement au Sommet de la Terre*. Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUCED), Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992. New York, ONU.
- ONU. 2002. Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable. Résolution adoptée par l'Assemblée générale. (A/RES/57/254.) <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>
- ONU. 2006a. *United Nations Development Assistance Framework 2007-2011 Egypt*. Le Caire, Bureau du Coordinateur résident des Nations Unies.
- ONU. 2006b. *60/215. Towards global partnerships*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale [sur le rapport du second Comité (A/60/495 et Corr.1)] (Res A/RES/60/215) http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/faqs.pdf (consulté le 29 juin 2014.)
- ONU. 2011. *United Nations Development Assistance Framework for Barbados and the Organisation of Eastern Caribbean States (OECS) 2012 to 2016*. Bridgetown, Bureau du Coordinateur résident des Nations Unies pour la Barbade et OECS.
- ONU. 2012a. *Joint Response to Focus Area 4 on Education*. New York, UN. <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/10212Jointmgresponse.pdf> (consulté le 6 juin 2014.)
- ONU. 2012b. *United Nations Secretary-General's Global Education First Initiative*. New York, UN. <http://www.globaleducationfirst.org/289.htm> (consulté le 1er juin 2014.)
- ONU. 2012c. *Conférence de l'ONU sur le développement durable Rio+20: l'avenir que nous voulons*. Rio de Janeiro, Brésil, 20-22 juin 2012. (A/CONF.216/L.1.)
- ONU. 2012d. *Contribution du Secrétaire-Général aux objectifs du groupe de travail ouvert sur le développement durable*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/67/634&Lang=E (consulté le 1er juin 2014.)
- ONU. 2014. *Introduction to the Proposal of the Open Working Group for Sustainable Development Goals*. New York, UN. (Document final) http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/4518SDGs_FINAL_Proposal%20of%20OWG_19%20July%20at%201320hrsver3.pdf (consulté le 8 août 2014.)
- ONU Groupe de gestion de l'environnement. 2011. *Ouvrir pour une économie verte équilibrée et inclusive: Perspective à l'échelle du Système des Nations Unies*. Genève, Nations Unies.

- UN Secretary-General's High-level panel on global sustainability. 2012. *Resilient people, resilient planet: A future worth choosing*. New York, Nations Unies.
- PNUD. 2011. *Human development report 2011 sustainability and equity: A better future for all*. New York, PNUD
- PNUD et PN UE. 2013. *Breaking down the silos: Integrating environmental sustainability in the post-2015 agenda*. New York, PNUD.
- UNECE. 2005. *Stratégie de la CEE des Nations Unies pour l'éducation pour le développement durable, adoptée à la réunion à haut niveau*. Réunion à haut niveau des ministres de l'environnement et de l'éducation (Vilnius, 17-18 mars 2005) (Points 5 et 6 de l'ordre du jour). Genève, Commission économique des Nations Unies pour l'Europe.
- UNECE. 2012a. *7e réunion du Comité directeur sur l'éducation pour le développement durable, Genève, 1 au 2 mars 2012, Rapport d'avancement du Ministère croate de l'environnement et de la protection de la nature, ministère des sciences, de l'éducation et des sports*. Genève, UNECE.
- UNECE. 2012b. Rapport pays informel – Suède: Rapport sur les progrès de la mise en œuvre de la Stratégie UNECE pour l'éducation en vue du développement durable. Genève, UNECE. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/8thMeetSC/Sweden_Country_Report.pdf (consulté le 28 décembre 2013.)
- UNECE. 2012c. *Apprendre les uns des autres: réalisations, difficultés et marche à suivre – Deuxième rapport d'évaluation de la CEE des Nations Unies Stratégie pour l'éducation en vue du développement durable, synthèse des rapports nationaux de mise en œuvre des Etats membres* Genève, UNECE. (ECE/CEP/AC.13/2012/3.) http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/7thMeetSC/Official_Docs/SynthesisReport/ece.cep.ac.13.2012.3e.pdf (consulté le 7 juillet 2014.)
- UNECE. 2013a. Rapport informel des pays – Grèce: Rapport sur les progrès de la mise en œuvre de la Stratégie UNECE pour l'éducation en vue du développement durable t. Genève, UNECE. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/8thMeetSC/Greece.pdf> (consulté le 28 décembre 2013.)
- UNECE. 2013b. *Rapport informel de la Finlande sur la mise en œuvre de la Stratégie UNECE pour l'éducation en vue du développement durable*. Genève, UNECE.
- UNECE. 2014a. Rapport pays informel de la Commission économique pour l'Europe des Nations Unies (UNECE) Stratégie pour l'éducation en vue du développement durable– Finlande. Genève, UNECE. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/9thMeetSC/Documents/Finland.pdf> (consulté le 1er juin 2014.)
- UNECE. 2014b. Working Group on 'ESD School Planning': Outcomes. Préparé par le Secrétariat et le président du Groupe de travail électrique pour sa 9e réunion, 3-4 avril 2014. Genève, UNECE.
- UNECE. 2014c. Réorienter l'EFTP pour soutenir le développement durable et la transition vers une économie verte. Présentation à la 9e réunion du Comité directeur de l'UNECE sur l'éducation au service du développement durable, Genève, 3-4 avril 2014. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/9thMeetSC/Presentations/France_02.pdf (consulté le 20 juin 2014.)
- UNECE. 2014d. Rapport pays informel de la Commission économique pour l'Europe des Nations Unies (CEE) Stratégie pour l'éducation en vue du développement durable – Canada. Genève, UNECE.
- UNESCO. 2005a. *Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014): Plan international de mise en œuvre*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2005b. *Directives et recommandations pour la réorientation de la formation des enseignants vers le développement durable*. Education au service du développement durable dans Document technique d'application no. 2. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2007. *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD 2005-2014): les deux premières années*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2008a. *Cadre d'orientation régional pour l'éducation au service du développement durable dans la région arabe*. Beyrouth, UNESCO.
- UNESCO. 2008b. Projet de suivi de l'EDD: Directives Asie-Pacifique relatives à l'élaboration d'indicateurs nationaux de l'EDD <http://www.unescobbk.org/index.php?id=4241> (consulté le 10 juin 2014.)
- UNESCO. 2009a. *Apprendre pour un monde durable : analyse des contextes et structures de l'éducation pour le développement durable*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2009b. *Déclaration de Bonn. Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au service du développement*. Bonn, Allemagne.
- UNESCO. 2009c. *ESD Currents: Changing Perspectives from the Asia-Pacific*. Bangkok, UNESCO.
- UNESCO. 2009d. *DESD Update: Progress in Asia & the Pacific*. Bangkok, UNESCO.

- UNESCO. 2010a. *Stratégie de l'UNESCO pour la seconde moitié de la Décennie pour l'éducation au service du développement durable*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2010b. *Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) Construire la richesse des Nations*. 27-29 septembre 2010 Moscou, Fédération de Russie.
- UNESCO. 2010c. *Rapport régional sur l'éducation et la protection de la petite enfance – Afrique*. Dakar, Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique (BREDA).
- UNESCO. 2010d. *Rapport de suivi mondial sur l'EPT: Atteindre les marginalisés*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2010e. *Demain dès aujourd'hui*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2010f. Site internet UNITWIN. <http://www.unesco.org/en/university-twinning-and-networking/access-by-domain/education/education-for-sustainable-development/> (consulté le 15 janvier 2014.)
- UNESCO. 2011a. *Education pour le développement durable: Etude réalisée par des experts sur les processus et l'apprentissage*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2011b. *Astrolabe: A Guide to Education for Sustainable Development Coordination in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO.
- UNESCO. 2011c. *Des pays en marche vers l'éducation pour le développement durable*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2011d. *Education for Sustainable Development Country Guidelines for Changing the Climate of Teacher Education to Address Sustainability: Putting Transformative Education into Practice*. Jakarta, UNESCO.
- UNESCO. 2012a. *Bâtir l'éducation de demain : Texte intégral du Rapport 2012 sur la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2012b. *Education pour le développement durable – Ouvrage de référence : outils d'apprentissage et de formation, no 4*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2012c. *Education pour le développement durable: bonnes pratiques dans l'éducation de la petite enfance*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2012d. *Bâtir l'éducation de demain: Rapport 2012 sur la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable, Version abrégée*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2012e. *Transformer l'EFTP : construire des compétences pour le travail et la vie*. Consensus de Shanghai: Recommandations du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels, Shanghai, Chine, 14-16 mai 2012.
- UNESCO. 2012f. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012: jeunes et compétences: l'éducation au travail*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2013a. *Education pour le développement durable (EDD): Notes techniques du secteur de l'éducation*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002221/222120e.pdf> (consulté le 15 janvier 2014.)
- UNESCO. 2013b. Pages de référence EDD, dans *37 C/4 Stratégie à moyen terme, 2014-2021*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2013c. *37 C/5 2014-2017 Projet de résolution*. Champ Majeur de Programme 1. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2013d. *ESD+TVET: Promouvoir les compétences utiles au développement durable*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2013e. *Proposition concernant un Programme d'action global pour le développement durable (EDD) comme moyen d'assurer le suivi de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (EDD) après 2014*. 37 C/57, 4 novembre 2013. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf>
- UNESCO. 2013f. *Réunion régionale sur l'éducation pour le développement durable dans les pays arabes : Evaluation finale de l'EDD et cadre EDD Post-2014*, Beyrouth, 15-16 mai 2013. (non publié)
- UNESCO. 2013g. *Document UNESCO de programmation par pays pour la Namibie 2014-2018*. Windhoek, UNESCO.
- UNESCO. 2013h. *Des pays en marche vers l'éducation pour le développement durable*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2013i. *Education et protection de la petite enfance (EPPE)*. Paris, UNESCO. (Notes techniques)
- UNESCO. 2013j. *Results from ESD UNESCO Questionnaire 1: Input from online survey for Member States, Stakeholders and UN Agencies*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi 2014 sur l'EDD*.
- UNESCO. 2013k. *Activities and Publications UNESCO Chair Social Learning and Sustainable Development*. Document interne soumis par le Dr. Arjen Wals.
- UNESCO. 2013l. *Réunion UNESCO de consultation sous-régionale sur le cadre de l'EDD post-2014*, Kingston Jamaïque, 3-4 avril 2013.

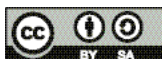
- UNESCO. 2013m. *Mise en œuvre de la Décennie de l'Alphabétisation des Nations Unies (2003-2012) et Recommandations spécifiques pour la période qui suivra la Décennie 192/EX7*. Point 7 de l'ordre du jour provisoire. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002225/222586e.pdf> (consulté le 13 avril 2014.)
- UNESCO. 2013n. Terms of Reference Inter-Agency Committee (IAC) for the UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014). (Document interne.)
- UNESCO. 2013o. Consultation sous-régionale pour la planification du cadre programmatique pour la Décennie des Nations Unies (2005 – 2014) sur l'éducation pour le développement durable (EDD), San José, Costa Rica, 16 – 17 April 2013. (Document interne non publié.)
- UNESCO. 2013p. Education for a Sustainable Future. UNESCO Asia-Pacific Regional Consultations on a Post-DESD framework. Bangkok, 16-17 mai 2013.
- UNESCO. 2013q. *Nouveau Centre régional sur le changement climatique et la prise de décisions, Unesco- Fondation Avina*. Paris, UNESCO. (Communiqué de presse, 25 avril 2013.) http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/new_unesco_avina_foundation_regional_centre_for_climate_change_and_decision_making/ (Consulté le 1 July 2014.)
- UNESCO. 2013r. L'éducation pour le développement durable (EDD): un investissement solide pour accélérer le développement de l'Afrique. <https://en.unesco.org/events/education-sustainable-development-esd-sound-investment-accelerate-african-development> (consulté le 15 juillet 2014.)
- UNESCO. 2014a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 – Enseignement et apprentissage : atteindre la qualité pour tous*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2014b. *The Muscat Agreement: New proposed post 2015 global education goal and targets announced today*. Paris, UNESCO. (Communiqué de presse, 4 juin 2014.) <http://efareport.wordpress.com/2014/06/04/the-muscat-agreement-new-proposed-post-2015-global-education-goal-and-targets-announced-today/> (consulté le 4 juin 2014.)
- UNESCO. 2014c. Outcome Document: Africa Regional Consultation to Support Planning for an ESD Programme Framework to Follow on the UN Decade of ESD in 2014. Abidjan, Côte d'Ivoire, mars 4-5, 2013. (rapport interne non publié)
- UNESCO. 2014d. Ministry of Education and Training (MOET), UNESCO and Samsung: Education for Sustainable Development Initiative in Viet Nam – Fact Sheet: Key achievements. Hanoi, UNESCO (rapport interne non publié)
- UNESCO. 2014e. Review of UNDAF reports. (rapport interne non publié)
- UNESCO-UIL. 2009. *Confinte VI – Cadre d'action de Belém : Exploiter le potentiel et le pouvoir de l'éducation et de l'apprentissage des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- UNESCO-UIL. 2010a. *Confinte VI – Cadre d'action de Belém : Exploiter le potentiel et le pouvoir de l'éducation et de l'apprentissage des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- UNESCO-UIL. 2010b. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes - Hambourg*, Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- UNESCO-UIL. 2012. *Suivi de la CONFINTEA VI: Reporting template for National progress reports in preparation of the Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) and the end of the United Nations Literacy Decade (UNLD) – National progress report submitted by the Government of Uganda*. Kampala, Ministère du Genre, du travail et du développement social.
- UNESCO-UIL. 2013. *2e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes: Repenser l'alphabétisation*. Hambourg, Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- UNESCO-UIS. 2011. *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*. Montréal, Institut des Statistiques de l'Unesco.
- UNESCO, PNUE et le gouvernement de Géorgie. 2012. Tbilisi+35: Conférence intergouvernementale sur l'éducation environnementale pour le développement durable, 6-7 septembre 2012. Eduquer aujourd'hui pour protéger l'avenir. https://cmsdata.iucn.org/downloads/tbilisi_story_komunike_small.pdf (consulté le 15 janvier 2014.)
- UNESCO-UNEVOC. 2007. *Consultation internationale sur l'éducation pour un développement durable: Engager le secteur des entreprises, 23-25 mai 2007, Bonn*. Bonn, UNESCO-UNEVOC Centre International pour l'éducation et la formation techniques et professionnelles.
- UNESCO-UNEVOC. 2009a. Developing Innovative Approaches to ESD: Curriculum reform in TVET in China 2007-2009. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=Developing%20Innovative%20Approaches%20to%20Education%20for%20Sustainable%20Development:%20Curriculum%20Reform%20in%20TVET%20China%202007-2009> (consulté le 19 décembre 2013.)

- UNESCO-UNEVOC. 2009b. Rapport de réunion: Réunion internationale d'experts sur l'éducation et la formation pour un monde du travail en pleine mutation : répondre aux besoins de l'environnement économique. Réunion organisée à Hangzhou, Chine, 7-9 décembre, 2009.
- UNESCO-UNEVOC. 2009c. *Rapport final: Séminaire régional sur la formation des enseignants de l'EFTP au service du développement durable*. Séminaire organisé à Ho Chi Minh Ville, Vietnam, 5-7 octobre 2009. Bonn, UNESCO-UNEVOC.
- UNESCO-UNEVOC. 2013. Qu'est-ce que l'EFTP? [http://www.unevoc.unesco.org/tvetipedia.0.html?&tx_drwiki_pi1\[keyword\]=TVET](http://www.unevoc.unesco.org/tvetipedia.0.html?&tx_drwiki_pi1[keyword]=TVET) (consulté le 16 décembre 2013.)
- UNESCO et UNICEF. 2013. *Faire de l'éducation une priorité dans le programme de développement de l'après – 2015*: Rapport sur la Consultation thématique mondiale sur l'éducation dans le cadre du programme de développement de l'après-2015. Paris/New York, UNESCO/UNICEF.
- UNGC. 2013a. *Global Corporate Sustainability Report 2013*. New York, United Nations Global Compact.
- UNGC. 2013b. *Corporate Sustainability and the United Nations Post-2015 Development Agenda*. New York, UNGC.
- UNGC. 2014. *Post-2015 Agenda and Related Sustainable Development Goals Issue Focus: The Business Role in Better Education*. New York, UN Global Compact Office. http://unglobalcompact.org/docs/issues_doc/development/Post2015/Education_Issue_Brief.pdf (consulté le 9 mai 2014.)
- United Nations Global Compact-Accenture. 2013. *CEO Study on Sustainability; Architects of a Better World*. Dublin, Accenture.
- UNICEF. 2005. *Strategic Communication – for behaviour and social change in South Asia*. Kathmandu, Format Printing Press.
- UNICEF. 2010. Humanitarian Action: Partnering for children in emergencies. http://www.unicef.org/har2010/index_lead.html (consulté le 17 septembre 2013.)
- University of Toronto. 2014. Certificate in Adult Education for Sustainability. http://www.oise.utoronto.ca/lhae/Programs/Adult_Education/Certificate_Programs.html#sustainability (consulté le 18 janvier 2014.)
- Usher, S. 2006. Opportunities for a certification scheme to promote ESD in the Private Sector, UNESCO Bangkok ESD Unit. Document présenté à la 10e Conférence internationale UNESCO-APEID, 6-7 décembre 2006.
- Ville du Cap. 2011. *Public Environmental Awareness, Education and Training Strategy: To be implemented by the City of Cape Town's Environmental Resource Management Department (ERMD)*. Le Cap, Ville du Cap.
- Ville libre et hanséatique de Hambourg. 2014. *Hamburg Learns Sustainability*. Hambourg, Ministère du développement urbain et de l'environnement.
- Waas, T., Verbruggen, A. et Wright, T. 2010. University research for sustainable development: definition and characteristics explored. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 18, No. 7, pp. 629-36.
- Wals, A. E. J. 2013. Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.007> (consulté le 15 janvier 2014.)
- Wals, A. E. J. 2014. Social Learning-oriented ESD: meanings, challenges, practices and prospects for the post-DESD era. Document de référence pour *le Rapport mondial de suivi 2014 sur la DEDD*. (non publié.)
- Walther, R. 2013. Building Skills in the Informal Sector. K. Langer (ed.), *Technical and Vocational Skills Development in the Informal Sector*. Bonn, DVV international.
- WAM. 2014. ABU DHABI, 16 Juillet, 2014. Fédération des Agences de presse arabes <http://www.fananews.com/en/?p=219134> (consulté le 17 juillet 2014.)
- Wanyama, H. 2014. Israel extends its support for primary schools curriculum. *The Star*, 4 Juillet 2014. <http://www.the-star.co.ke/news/article-174349/israel-extends-its-support-primary-schools-curriculum> (consulté le 9 juillet 2014.)
- Watson, M. 2013. Learning for Sustainability Scotland. Communication personnelle, 2 décembre 2013.
- WBCSD. 2012. *Changing Pace*. Genève, WBCSD.
- Wheeler, G. 2013. Integrating education for sustainability into the k–12 system: A model from Washington state. R. McKeown and V. Nolet (eds), *Schooling for sustainable development in Canada and the US*. Dordrecht, Springer, pp. 109-22.
- White, Timothy. Président du Comité directeur de l'ACUPCC. 2013. Interview du 4 oct 2013.
- Whiteman, G., Walker, B., et Perego, P. 2013. Planetary Boundaries: Ecological Foundations for Corporate Sustainability. *Journal of Management Studies*, Vol. 50, No. 2, pp. 307-36.
- Whiteman, G., Kellow, E. et Rood, E. 2014. ESD in Private Sector Executive Programmes. Document de référence pour *le Rapport 2014 de suivi mondial sur l'EDD*. (non publié.)

- Wiek, A., Withycombe, L. et Redman, C. L. 2011. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, Vol. 6, No. 2, pp. 203-18.
- Willard, T. 2009. *Social networking and governance for sustainable development*. Winnipeg. IISD. http://www.iisd.org/sites/default/files/pdf/2009/social_net_gov.pdf (consulté le 9 juin 2014.)
- Wills, P., McKenzie, S. et Harris, R (eds). 2009. *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*. Dordrecht, Springer.
- Wintour, P. 2013. Michael Gove abandons plans to drop climate change from curriculum. *The Guardian*, 5 July 2013.
- Banque mondiale, 2013. Defining Civil Society. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/CSO/0,,contentMDK:20101499~menuPK:244752~pagePK:220503~piPK:220476~theSitePK:228717,00.html> (consulté le 1er juillet 2014.)
- Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (CMEPPE). 2010. *Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) : Construire la richesse des Nations*. 27-29 septembre 2010, Moscou, Fédération de Russie.
- Wuppertal Institute for Climate, Environment and Energy. 2014. Project Details. <http://wupperinst.org/en/projects/details/wi/p/s/pd/374/> (consulté le 10 juin 2014.)
- WWF. 2010. *Lake Victoria Catchment Environmental Education Programme*. Gland, WWF-World Wide Fund for Nature.
- WWF. 2013. Education for Sustainable Development. Gland, World Wildlife Fund. http://www.panda.org/who_we_are/wwf_offices/eastern_southern_africa/our_solutions/cross_cutting_issues/environmental_education/ (consulté le 5 mars 2014.)
- Young, T. et Cutter-MacKenzie, A. 2014. An AuSSI early childhood adventure: early childhood educators and researchers actioning change. J. Davis and S. Elliott. (eds), *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. Londres/New York, Routledge.
- Zverina, J. 2010. SDSC, McGill University Win Awards to Design Ultra-Effi 'Green' Data Center. San Diego, UC San Diego. (Communiqué de presse, 8 juin 2010.) <http://ucsdnews.ucsd.edu/archive/newsrel/supercomputer/06-08GreenDataCenter.asp>

Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
© UNESCO 2014

ISBN 978-92-3-100053-9



Oeuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : Shaping the Future We Want – UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) – Final Report – Summary Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Cette publication a été élaborée par la Section de l'éducation pour le développement durable, Division pour l'enseignement, l'apprentissage et les contenus, UNESCO.

Auteurs : Carolee Buckler et Heather Creech

Cover photos:

- © UN Photo/Evan Schneider
- © UN Photo/Logan Abassi
- © UN Photo/Kibae Park
- © UN Photo/Gill Fickling

Photo credits:

- pp. 14-15 © Shutterstock/Tom Wang
- pp. 26-27 © Shutterstock/Zurijeta
- pp. 34-35 © UN Photo/UNFCCC/Jan Golinski
- pp. 62-63 © Shutterstock/Pressmaster
- pp. 158-159 © UNESCO/Florida Valle
- pp. 178-179 © UN Photo/Tobin Jones

Création graphique : Aurélia Mazoyer

Imprimé par l'UNESCO

L'imprimeur de cette publication a obtenu la certification « Imprim'Vert », le label écologique de l'industrie graphique française

mprimé au Luxembourg



Façonner l'avenir que nous voulons

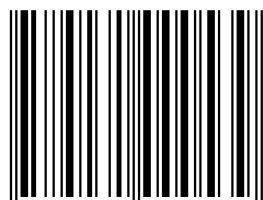
Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014)

RAPPORT FINAL (Version provisoire)

Il est plus important que jamais d'ouvrir la voie du développement durable. Il existe un consensus de plus en plus prégnant autour de l'idée que les pays ne doivent pas seulement faire évoluer leurs politiques et les technologies mais aussi s'assurer que leurs citoyens acquièrent les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires pour opérer des choix favorables à la durabilité des modes de vie et de travail. L'éducation peut – et doit – jouer un rôle décisif dans le parcours qui mènera au développement durable.

Le **Rapport mondial de suivi et d'évaluation 2014**, *Façonner l'avenir que nous voulons – Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable (2005 2014)* met l'accent sur les résultats de 10 années de travail dans le monde pour faire progresser l'éducation en tant qu'outil essentiel pour faire avancer les sociétés sur la voie de la durabilité. Il offre également un aperçu de l'impact de l'appel à une Décennie de l'éducation des Nations unies pour le développement durable (DEDD) à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation et indique les principales leçons qui permettront d'informer les travaux futurs. À la fin de la Décennie, en suscitant une plus grande sensibilisation, en influençant les politiques et en générant un nombre important de projets de bonnes pratiques dans tous les domaines et à tous les niveaux de l'éducation et de l'apprentissage, des fondations solides sont en place pour l'Éducation au service du développement durable.

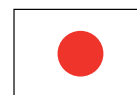
Avec le soutien de



9 789231 000539



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Fonds-en-dépôt
japonais