





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.

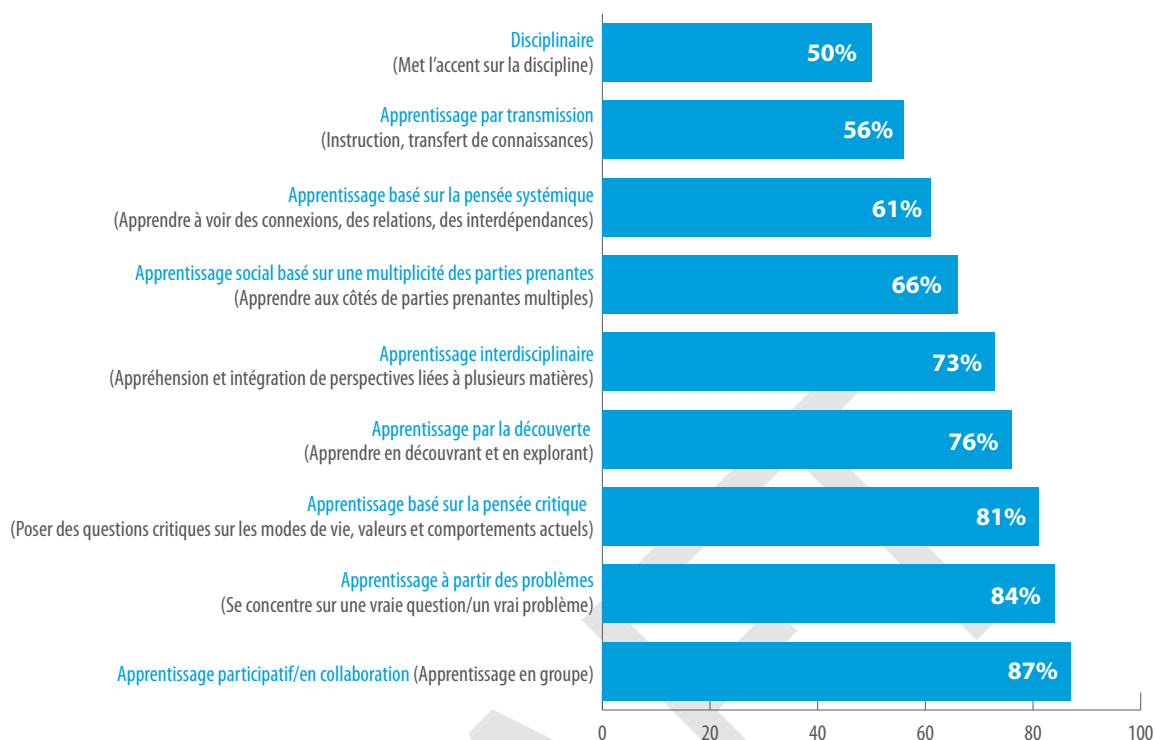
– (Q SEM Bulgarie, EM)

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

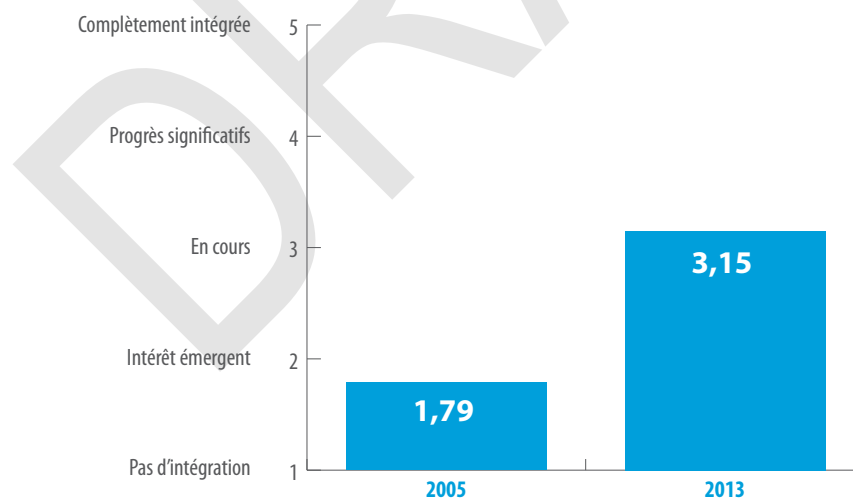
défis et opportunités qui les attendent, attention qui a bénéficié du soutien de la croissance des contributions de l'EPPE au profit de l'EDD dans le monde entier et, en particulier, de l'augmentation des recherches concernant l'EDD dans la petite enfance. Mais si des progrès manifestes ont été accomplis,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

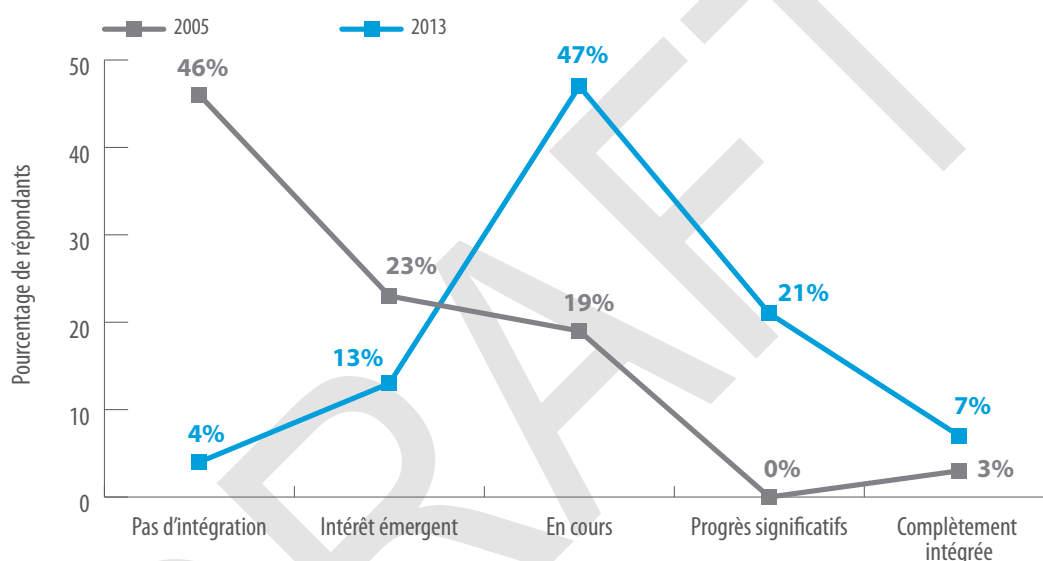


Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

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 considéraient 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.

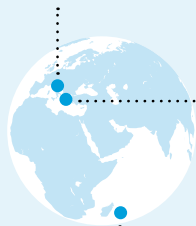
Défis

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)

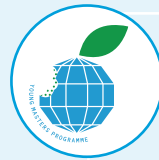


Plus de **181 000** élèves du **primaire et du secondaire** de la province canadienne de **Manitoba** apprennent à vivre de manière durable. (Questionnaire, enquête mondiale de suivi et d'évaluation, Canada, EM)

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.

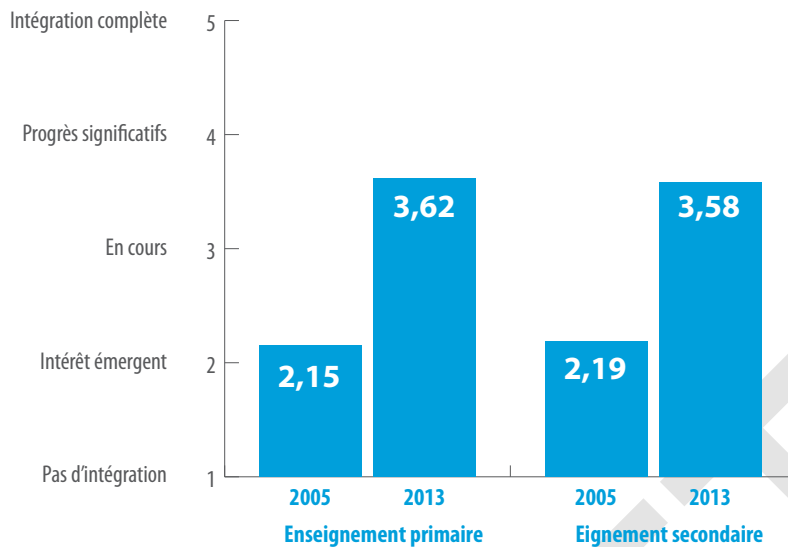
– UNESCO (2014a, p. 13)

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.

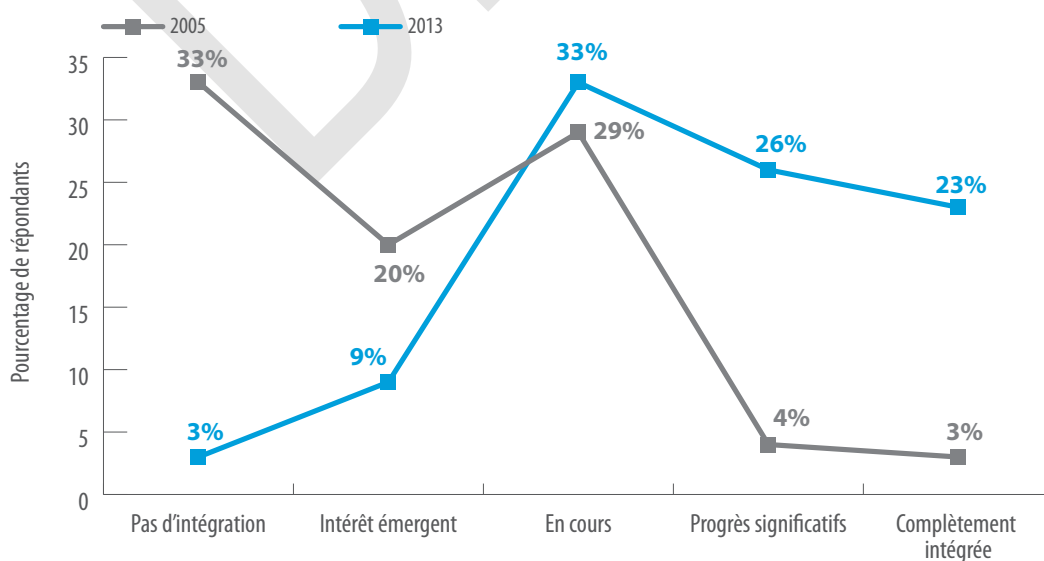
Vue d'ensemble des progrès

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.

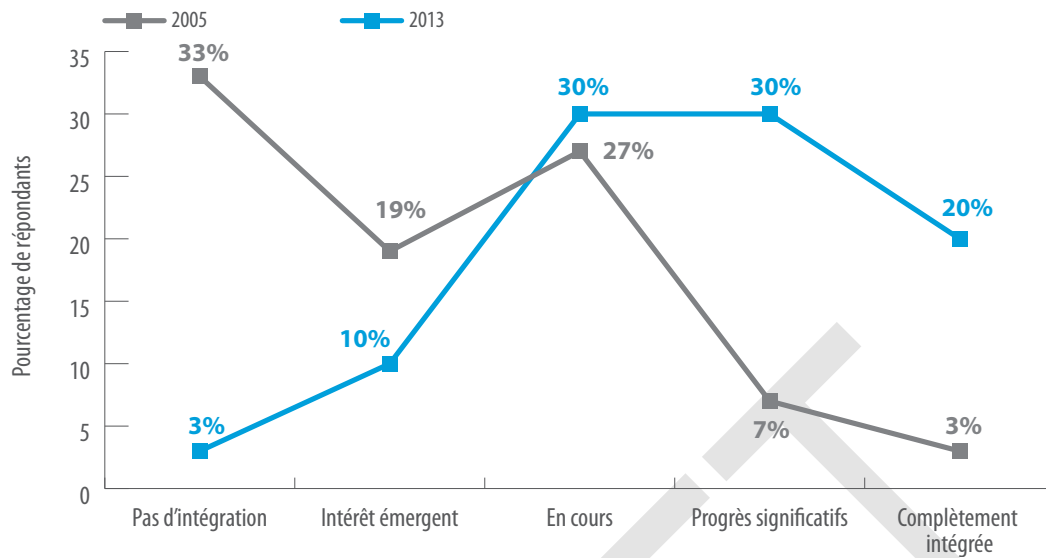
Figure 4.2.1.1 : Note moyenne de l'éducation primaire et secondaire en 2005 et 2013 dans les États Membres

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 ».

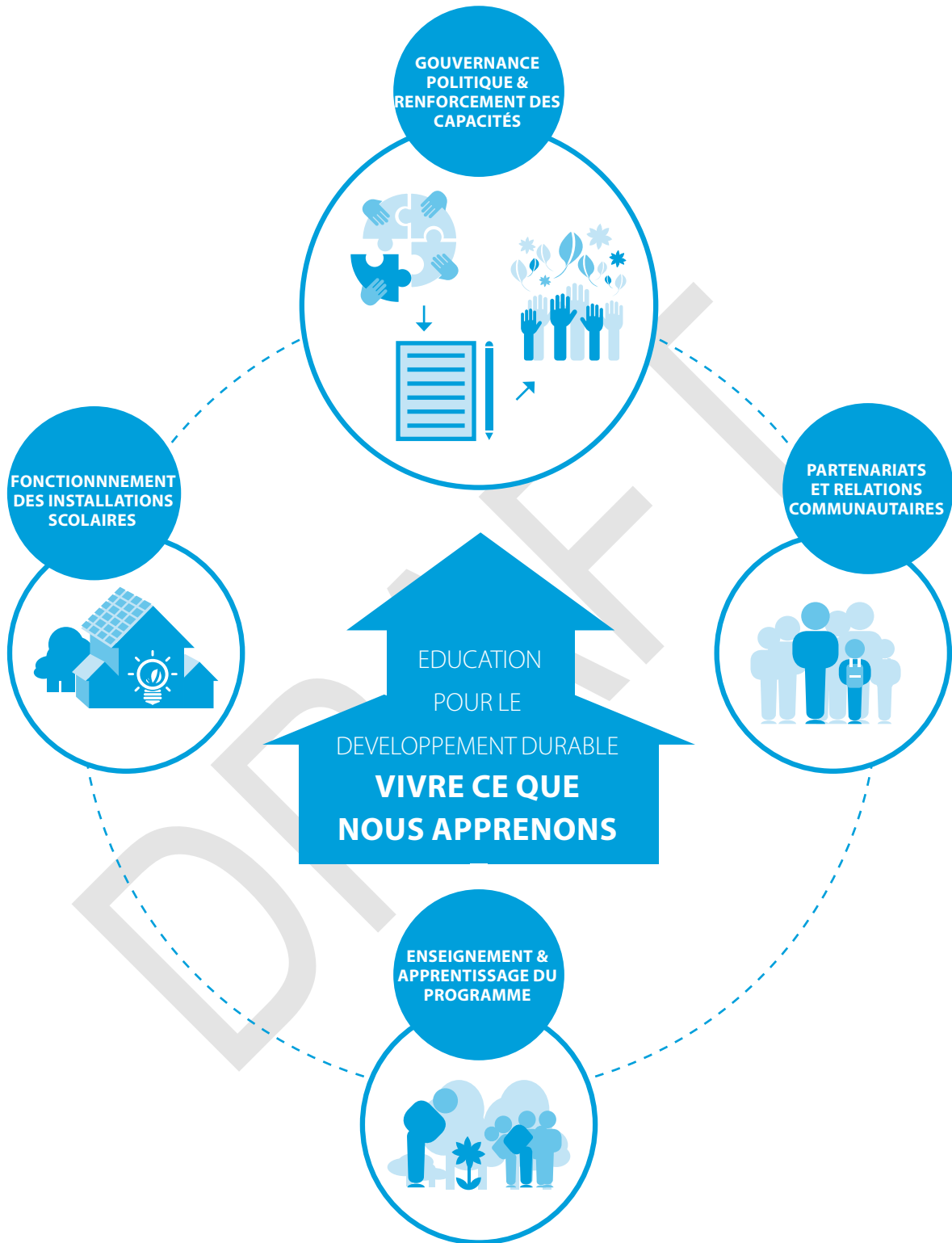
Source : McCormick et al. (2005, p. 1109).

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).

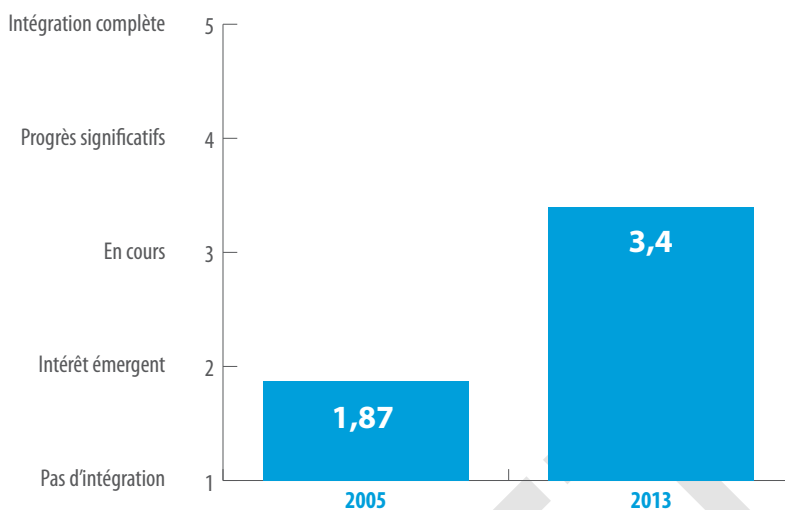
La formation des enseignants concerne leur préparation initiale (c'est-à-dire la formation initiale) et leur développement professionnel continu (c'est-à-dire la formation continue). Les EFE (Etablissements de formation des enseignants) préparent les enseignants des premiers et second degré du système 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.

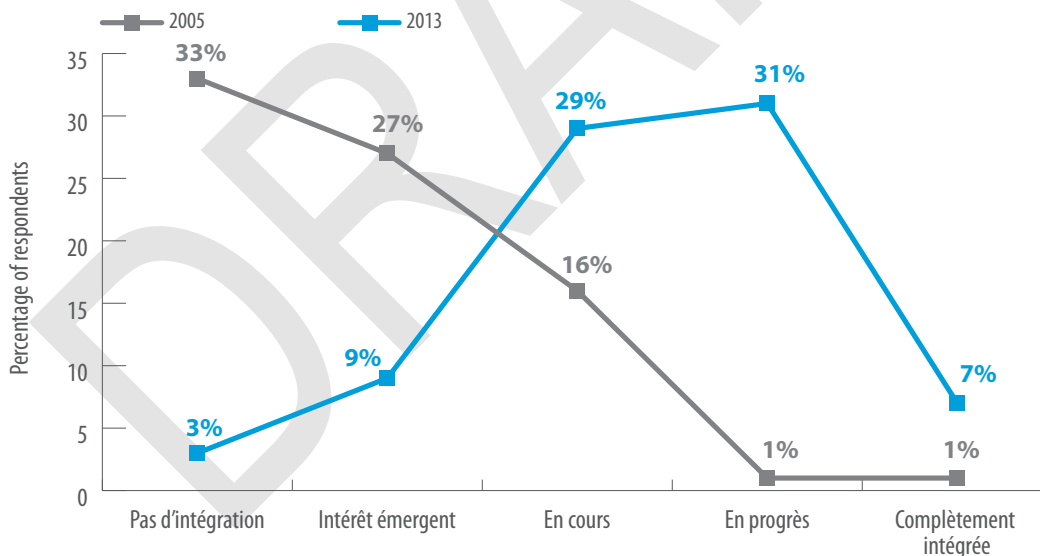
L'EDD dans la formation des enseignants s'est développée pendant la DEDD

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.

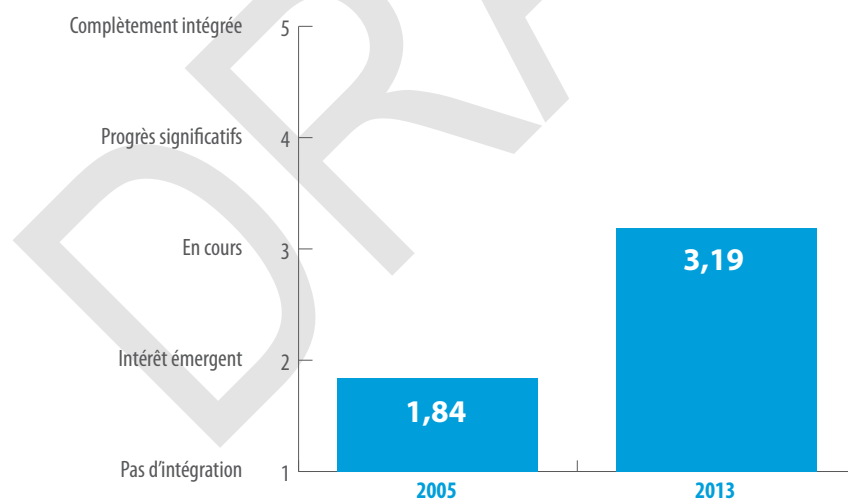
Le rôle de l'EFTP dans la réalisation du développement durable a été renforcé par deux déclarations de Bonn. Si la première, intitulée *Apprentissage au service du travail, de la citoyenneté et de la durabilité*, mettait en avant l'EFTP en tant que clé principale d'une meilleure qualité de l'éducation 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 la nécessité d'explorer toutes 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.

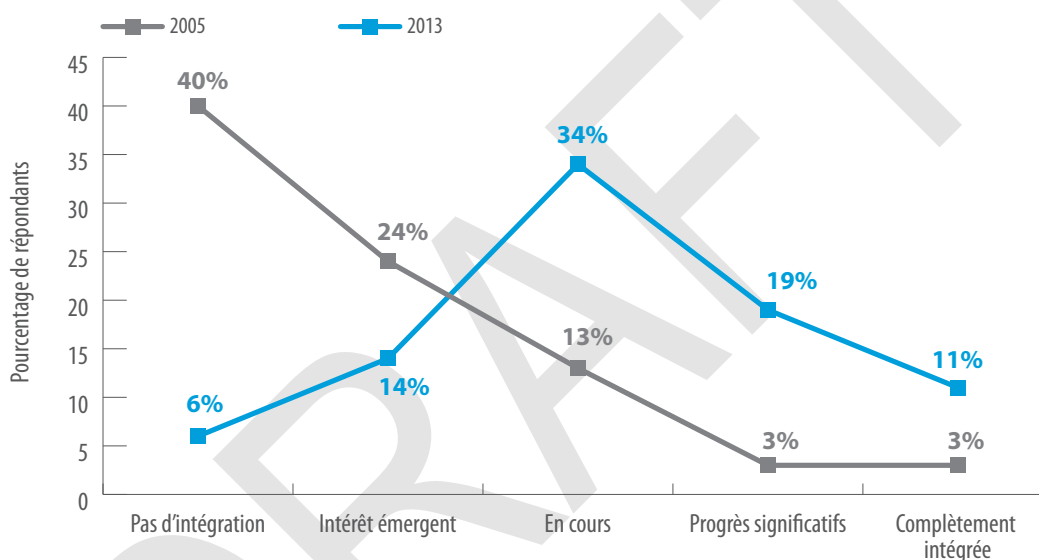
Vue d'ensemble des progrès

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, « College » 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.

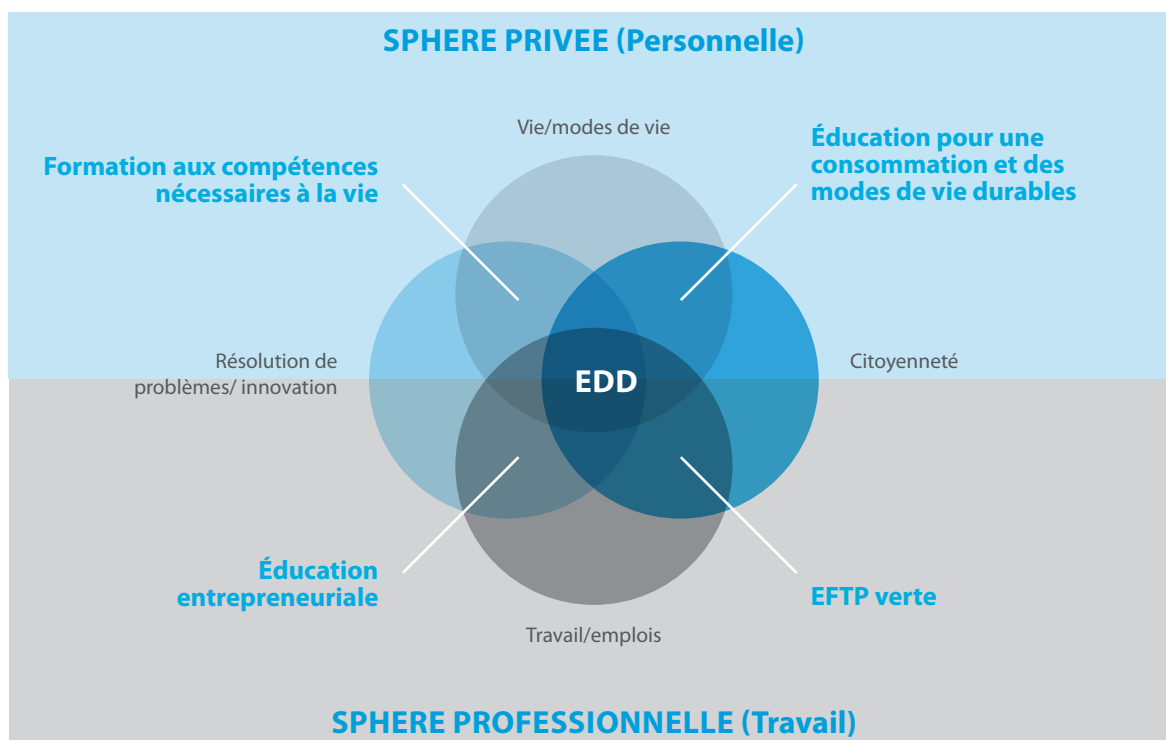
Source : Dubois et Balgobin (2010).

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 » (PNUJ, 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» (Meriniet, 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.

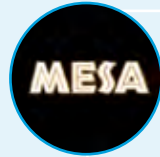
Pour transformer les programmes et la pédagogie, il est nécessaire d'accélérer l'innovation en matière de formation du personnel dans l'ensemble des établissements.

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

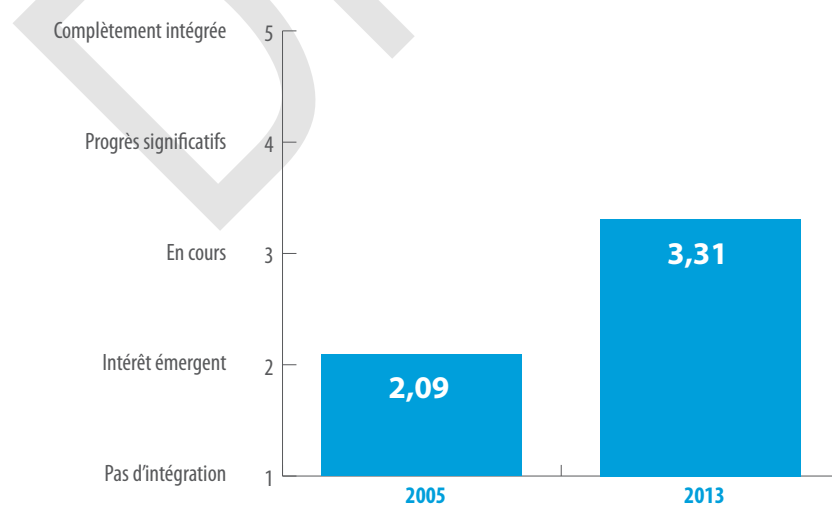
Nonobstant ces défis, l'enseignement supérieur au service du développement durable a enregistré des progrès considérables au cours de la DEDD. Plus de 10 déclarations et engagements majeurs de l'enseignement supérieur ont été signés pendant la DEDD, dont le nombre de signataires ne cesse de croître (cf. 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.

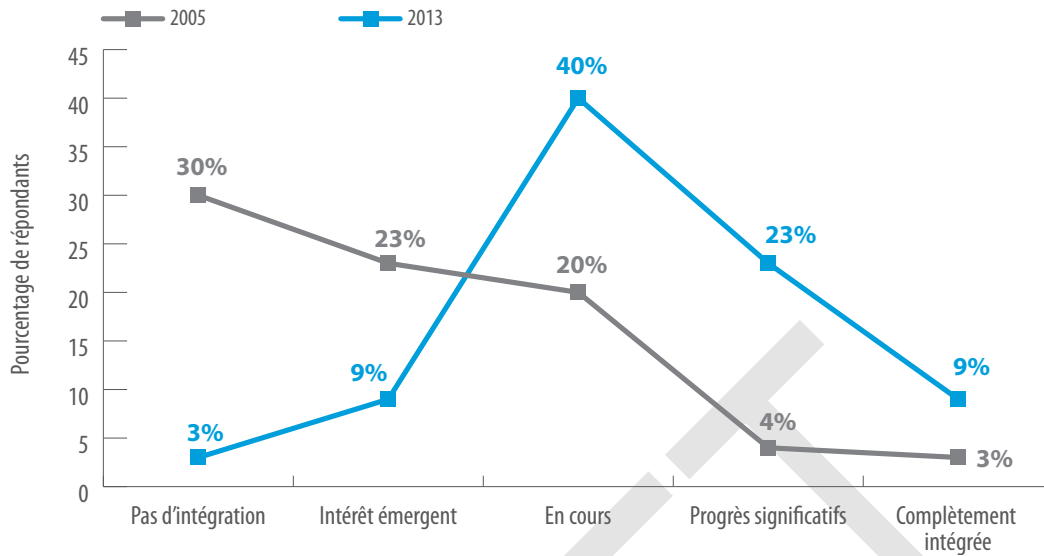
Plus récemment, à Rio +20, dirigeants d'établissements d'enseignement supérieur, institutions spécialisées des Nations Unies, membres du personnel, étudiants et réseaux se sont réunis pour définir, dans leurs grandes lignes, les apports au développement durable consentis par les universités et autres 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'*Environment 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	Reconnait 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.	Reconnait 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	Reconnait 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.

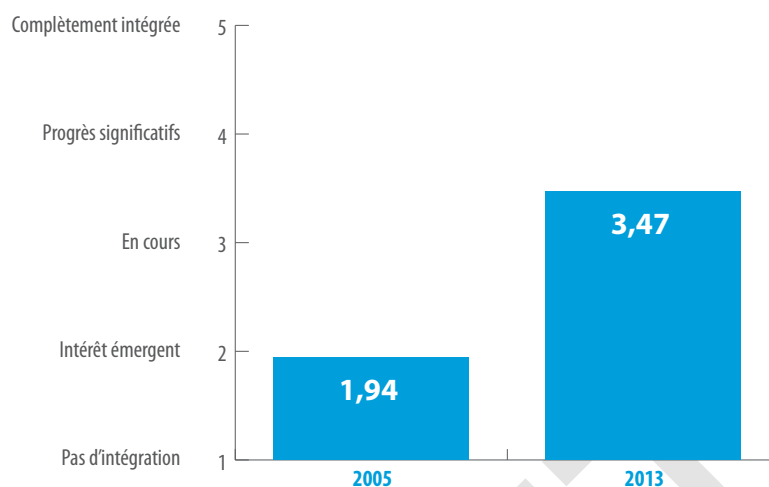
Vue d'ensemble des progrès

L'apprentissage non formel verra croître son importance au cours de la prochaine décennie.

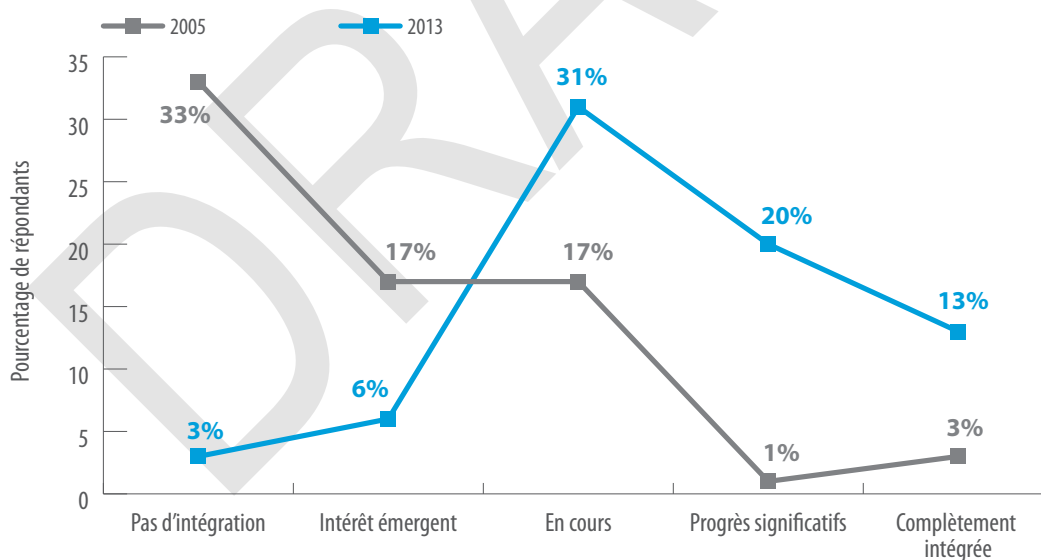
– (Réponses au Questionnaire de l'UNESCO, Pays-Bas, EM)

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 Pacifique ¹¹, 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>

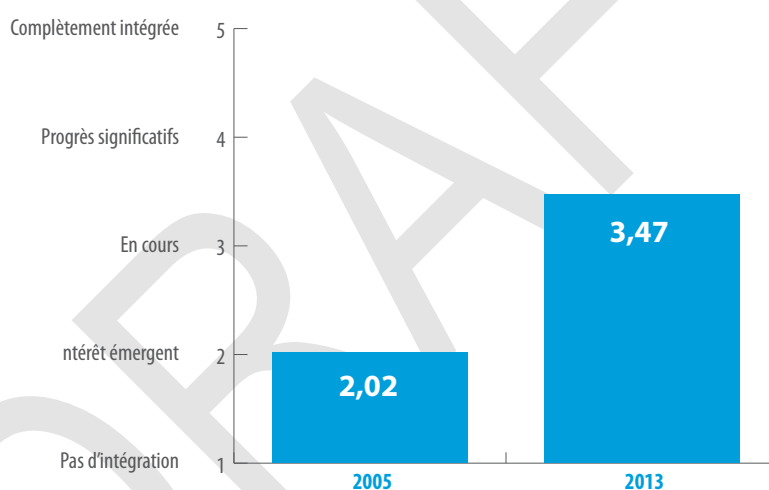
écologique, économique et social afin de renforcer les capacités des établissements d'éducation destinée aux adultes (cf. CRISTAL, 2011).

- 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.

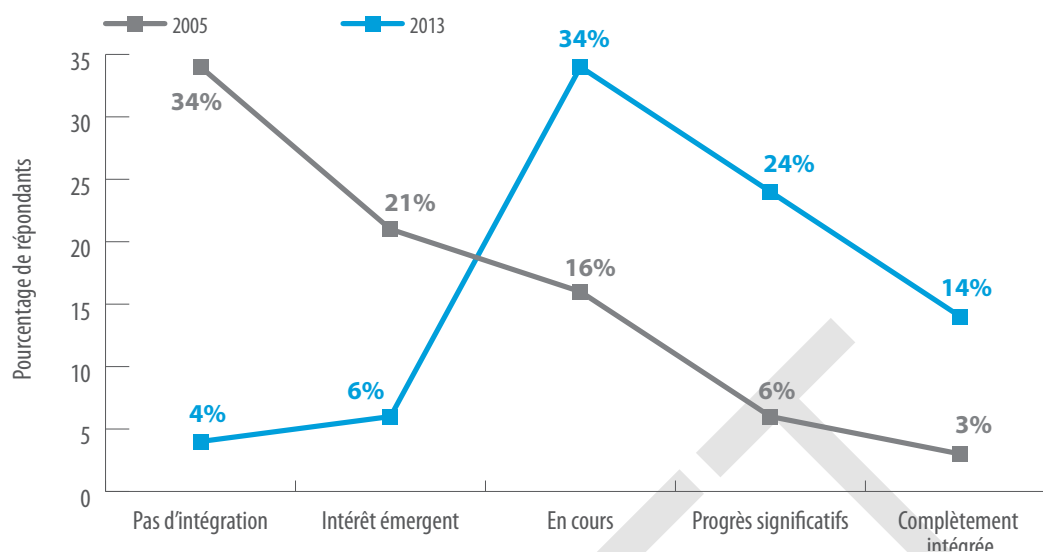
Sensibilisation du public et des médias

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 PNUE, 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

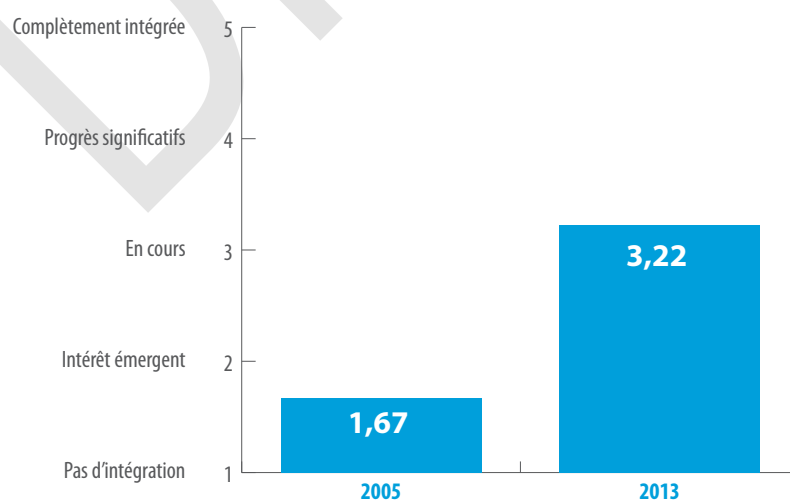
aux cadres supérieurs et moyens des entreprises. Bon nombre d'autres propriétaires, directeurs et ouvriers apprennent « sans interruption du travail » grâce à des ateliers et séminaires, dans le cadre de conférences, grâce à des formations en interne sur le lieu de travail, des recherches en ligne concernant 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



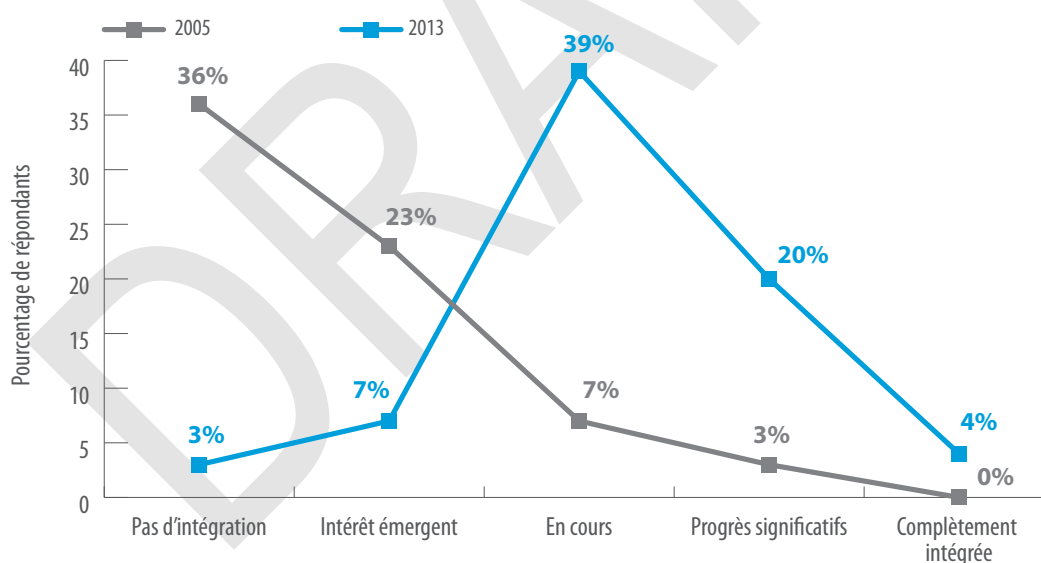
Source : Questionnaire SEM de l'UNESCO, EM.

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'Ecole 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'Ecole de commerce Haas de l'Université de Californie, Davis et l'Ecole 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 émissions 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.