

RAPPORT INTERMEDIAIRE

PROJET IFADEM

“QUELLES COMPETENCES POUR FAVORISER LE PASSAGE DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE ? »

Observatoire des représentations du développement durable (OR2D)



George Ale Agbachi, Sébastien Baron, Marie-Noëlle Basmaison, Fabienne Baudot, Jean Baillon Bigohe, Marianne Claveau, Arnaud Diemer, Luc Egger, Nathalie Garcia, Maryvonne Girardin, Christel Marquat, Céline Montéro, Didier Mulnet, Francine Pellaud, Yannick Rafaitin, Fabienne Raffin.



PLAN

1. Rappel du contexte.....	3
2. Objectifs de la recherche.....	4
3. Méthodologie utilisée.....	5
4. Résultats des premiers travaux de recherche.....	7
5. Analyse des résultats.....	9
6. Plan de travail du rapport final.....	10
7. Perspectives, recherches futures et propositions faites à l'IFADEM.....	35
8. Mutualisation avec d'autres chercheurs ou d'autres structures.....	37
9. Diffusion de la recherche.....	38
10. Appel à communication du colloque de Kinshasa (mai 2015).....	40
11. Bilan financier intermédiaire.....	44
Annexe 1	45
Annexe 2.....	50

1. Rappel du contexte

En l'espace d'une décennie, l'éducation au développement durable s'est installée dans le paysage des éducations à, à côté de l'éducation à l'environnement, de l'éducation au développement, de l'éducation à la santé, de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité..., au point de reléguer ces dernières au rang de spectatrices. Pour certains, l'éducation au développement durable serait même en train de cannibaliser le champ éducatif et de faire disparaître le terme « environnement ». En France, la circulaire n°2007-077 (29 mars 2007) du Ministère de l'Education Nationale, adressé aux rectrices (eurs) et inspectrices (eurs) d'Académie, aux directrices (eurs) des services départementaux de l'éducation nationale et aux responsables académiques de l'éducation au développement durable, précise que l'éducation au développement durable « *doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelles* ».

Au delà des législations nationales, un évènement majeur a joué un rôle important dans l'institutionnalisation de l'éducation au développement durable. C'est le nouveau cadre mondial voulu par l'Organisation des Nations Unis (résolution 57/254) et initié par l'Unesco, qui a élaboré un programme intitulé « *La Décennie pour l'éducation au développement durable : 2005 – 2014* ». Le but de ce programme est défini dès les premières pages, il s'agit « *d'intégrer les principes et les pratiques du développement durable dans tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage* » (2005, p. 6). Cet effort éducatif devait « *encourager les changements de comportement afin de créer un avenir plus viable du point de vue de l'intégrité de l'environnement, de la viabilité économique et d'une société juste pour les générations présentes et futures* » (ibid).

Ce programme a été décliné au niveau européen par la stratégie dite de Vilnius (17-18 mars 2005). Les objectifs de l'éducation en vue du développement durable ont été définis de la manière suivante : a) faire en sorte que les cadres politiques, réglementaires et opérationnels soutiennent l'éducation en vue du développement durable ; b) promouvoir le développement durable par l'acquisition de connaissances scolaires, extrascolaires ou parallèles ; c) doter les éducateurs des compétences

nécessaires pour qu'ils puissent intégrer le développement durable dans leurs programmes d'enseignement ; d) assurer l'accès aux outils et matériels nécessaires à l'éducation en vue du développement durable ; e) promouvoir la recherche développement en matière d'éducation en vue du développement durable ; f) renforcer la coopération dans le domaine de l'éducation en vue du développement durable à tous les niveaux dans la région de la CEE.

En 2014, l'UNESCO et le gouvernement japonais ont organisé la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation en vue du développement durable : « *Apprendre aujourd'hui en vue d'un développement durable* » (10 – 12 novembre). Cette conférence a été précédée de réunions des parties prenantes qui se sont tenues à Okayama du 4 au 8 novembre 2014. Des groupes clés tels que des écoles (réseau Unesco), des institutions d'enseignement supérieur... ont présenté leurs contributions à un sujet sensible : « *utiliser la pertinence de l'EDD pour prolonger l'ensemble des efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation* ». Il s'agissait d'une part, de faire un bilan de la mise en œuvre des différentes actions menées sur le terrain, en d'autres termes, de prendre acte des initiatives et des réalisations de chacun ; puis d'autre part, de partir des bonnes pratiques afin d'identifier les approches « viables » de l'EDD et faire des recommandations pour la prochaine décennie.

Ce projet s'inscrit dans cette démarche. Il vise à faire émerger chez les professeurs des écoles une véritable culture interdisciplinaire du développement durable et de son éducation. Cinq pays feront l'objet d'une expérimentation de terrain : le Bénin, le Burkina Faso, le Niger, la RDC et le Togo.

2. Objectifs de la recherche

A partir d'un cadre conceptuel que nous décrirons ci-dessous, nous chercherons à atteindre les trois objectifs suivants :

(1) réaliser une mission d'audit dans les cinq pays concernés par l'étude (Bénin, République démocratique du Congo, Burkina Faso, Niger et Togo) afin de faire un bilan de leurs connaissances du développement durable, puis de faire émerger leurs représentations du développement durable.

(2) suggérer d'intégrer dans la formation des maîtres des compétences en matière d'éducation au développement durable. Pour ce faire, nous proposerons à l'issue de l'étude : *un livret d'éducation au développement durable*.

D'une manière générale, l'Éducation pour le développement durable consiste à (i) intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les thèmes clés du développement durable, comme le changement climatique, la prévention des catastrophes, la biodiversité, la réduction de la pauvreté ou la consommation durable (déclaration de l'Unesco du 8 novembre 2012), (ii) à adopter des méthodes pédagogiques participatives visant à motiver et autonomiser les apprenants, pour qu'ils modifient leurs comportements et deviennent les acteurs du développement durable; (iii) à favoriser l'acquisition de compétences permettant aux apprenants de développer leur esprit critique, d'imaginer des scénarios prospectifs et de prendre des décisions communes.

(3) penser une formation (de formateurs) en éducation au développement durable de haut niveau, associant pratiques pédagogiques et programmes de recherche. Cette formation a été mise en place dans l'ESPE Clermont Auvergne depuis 2011 sous la forme d'un master francophone de formation de formateurs en éducation au développement durable. C'est le seul master de ce type qui existe en France. Nous proposerons d'expérimenter cette formation en RDC à partir de septembre 2016. Le choix de ce pays est lié à la volonté de l'un des pilotes de ce projet, Mr Jean Baillon Bigohe, de créer cette une formation diplômante à l'Université de Kinshasa.

3. Méthodologie utilisée

Nous nous sommes tout d'abord livrés à une revue de la littérature, notamment des travaux novateurs en matière d'éducation au développement durable (ouvrage paru chez De Boeck en octobre 2014). Il s'agissait de cerner les connaissances requises et de bâtir un véritable référentiel de compétences. Par la suite (rapport final en 2015), nous proposerons une analyse de la situation générale des systèmes d'éducation élémentaire des pays visés (Bénin, RDC, Niger, Burkina Faso et Togo) en insistant sur la place de l'EDD dans les nouveaux curriculums et la formation des enseignants. La position des principales organisations internationales (UNESCO, Banque mondiale...) vis à vis de la question de l'EDD fera l'objet d'un état des lieux.

Le cadre méthodologique utilisé a été baptisé REDOC (Kerneis, Marquat, Diemer, 2014) pour *RE*présentations, *D*émarche pédagogique, *O*utils et *C*ompétences.

- Ce cadre consiste à partir des *représentations* des individus ou des groupes d'individus (Moscovici, 1961 ; Abric, 1979, 2011) via des techniques tels que les questionnaires, les entretiens, le focus groupe....

Encadré 1 : Techniques associées aux représentations

La constitution d'un questionnaire permet de cerner les représentations du développement durable et de son éducation auprès des maîtres d'école (70 questionnaires) et des étudiants (50 questionnaires) se destinant au métier d'enseignant. Un traitement via le logiciel SPSS doit permettre de mettre en lumière l'ensemble des résultats.

Les entretiens (directifs et semi directifs) sont retranscrits et interprétés grâce au logiciel pluridisciplinaire TROPES (il s'agit d'un logiciel d'analyse sémantique). Dans le cas d'une *recherche qualitative*, l'objectif est d'appréhender les phénomènes humains et sociaux en acceptant la subjectivité des personnes interviewées. En d'autres termes, il s'agit de reconstruire les faits avec eux. *On postule que la réalité des faits n'existe pas indépendamment d'eux*. Ce qui est recherché principalement ici c'est l'exhaustivité ; c'est à dire qu'il est question d'interroger peu de personnes mais d'appréhender avec elles l'épaisseur du phénomène.

Le focus groupe est une technique d'entretien de groupe qui permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion. Chaque participant défend ses priorités, ses préférences, ses valeurs (aspects socioculturels, normes de groupe) et son vécu. La discussion permet de préciser et de clarifier les pensées. Elle explore aussi bien les « comment? » que les « pourquoi ? ». L'expression sans tabou de certains peut lever les inhibitions des autres. L'expérience commune partagée peut entraîner des solidarités. Le collectif peut donner plus de poids aux critiques que dans des entretiens individuels. Cette technique permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations ou des comportements. Elle sert aussi à tester ou à faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur.

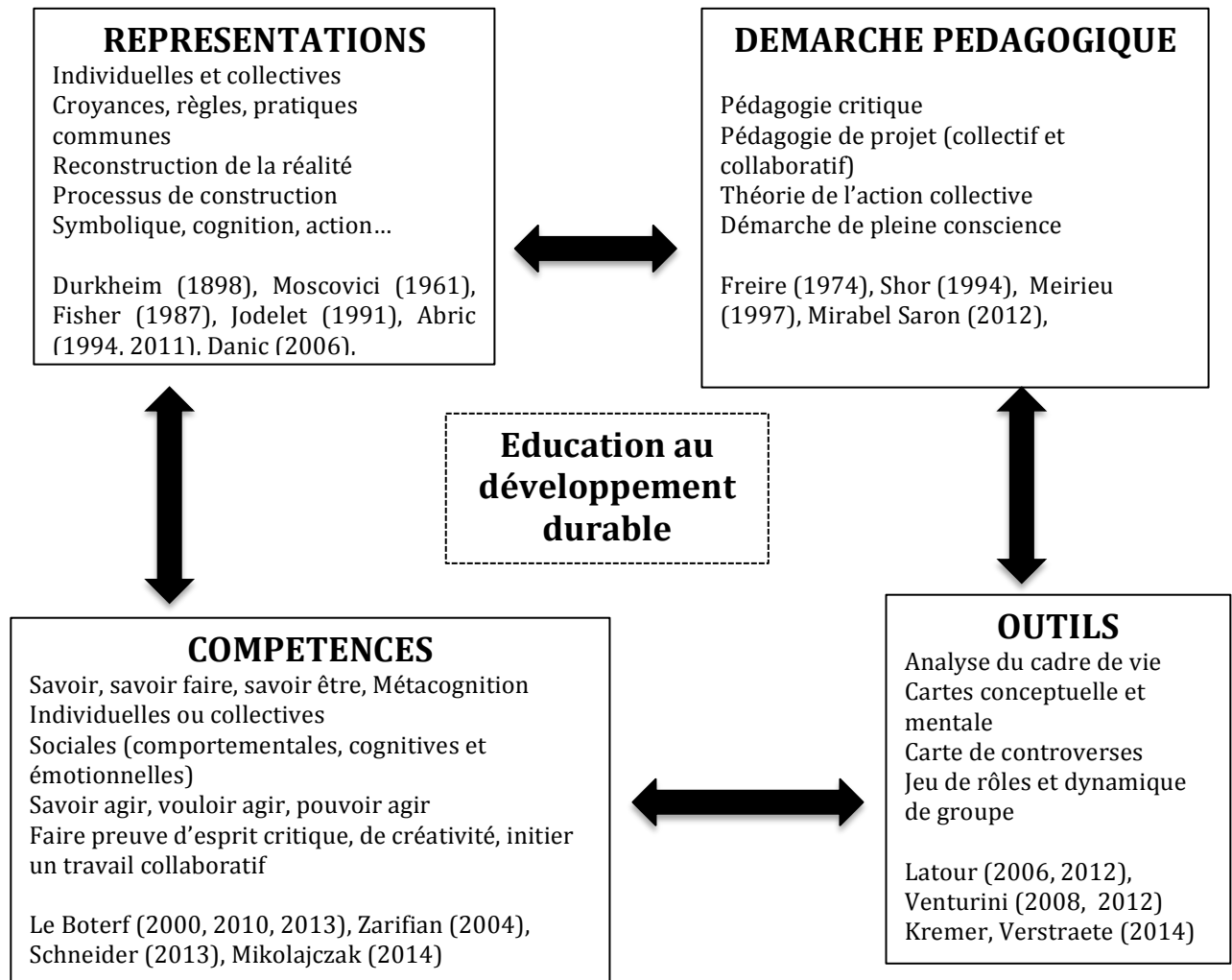
- pour élaborer une *Démarche pédagogique* (cette dernière s'appuie sur plusieurs composants : réflexion critique, projet collectif et collaboratif, volonté d'agir, recensement des bonnes pratiques)...

- reposant sur un certain nombre d'*Outils novateurs* (analyse du cadre de vie, photo-formation, contes, carte de controverses, NTIC...). Nous avons utilisé la vidéo afin de proposer des analyses filmiques d'une séquence de formation utilisant deux outils : la photo-formation et le conte (particulièrement approprié en Afrique)...

- destinés à faire émerger des *Compétences* (individuelles, collectives, cognitives, émotionnelles...). - Une analyse en termes de modèles de compétences (travaux de Le Boterf, Zarifian et Coulet) nous permettra de définir un référentiel pour les maîtres enseignants.

Si le cadre REDOC incite à partir des représentations pour aller vers les outils et les compétences, lorsque nous parlons d'éducation au développement durable, nous partons du postulat que cette dernière ne peut se définir que par des compétences... Ce sont ces compétences qui questionnent nos outils classiques et qui nous interpellent sur la création d'outils plus novateurs.

Figure 1 : Cadre REDOC



4. Résultats de recherche

Le recueil de la littérature en matière d'éducation au développement durable a fait l'objet d'un ouvrage que nous avons fait paraître aux Editions De Boeck en octobre 2014. Un deuxième volet sur les représentations Nord Sud est en cours d'édition (sortie prévue en mars 2015). Les études de terrain ont commencé en octobre 2014, avec une mission d'une semaine au Bénin.

Encadré 2 : Descriptif de la Mission « Bénin »

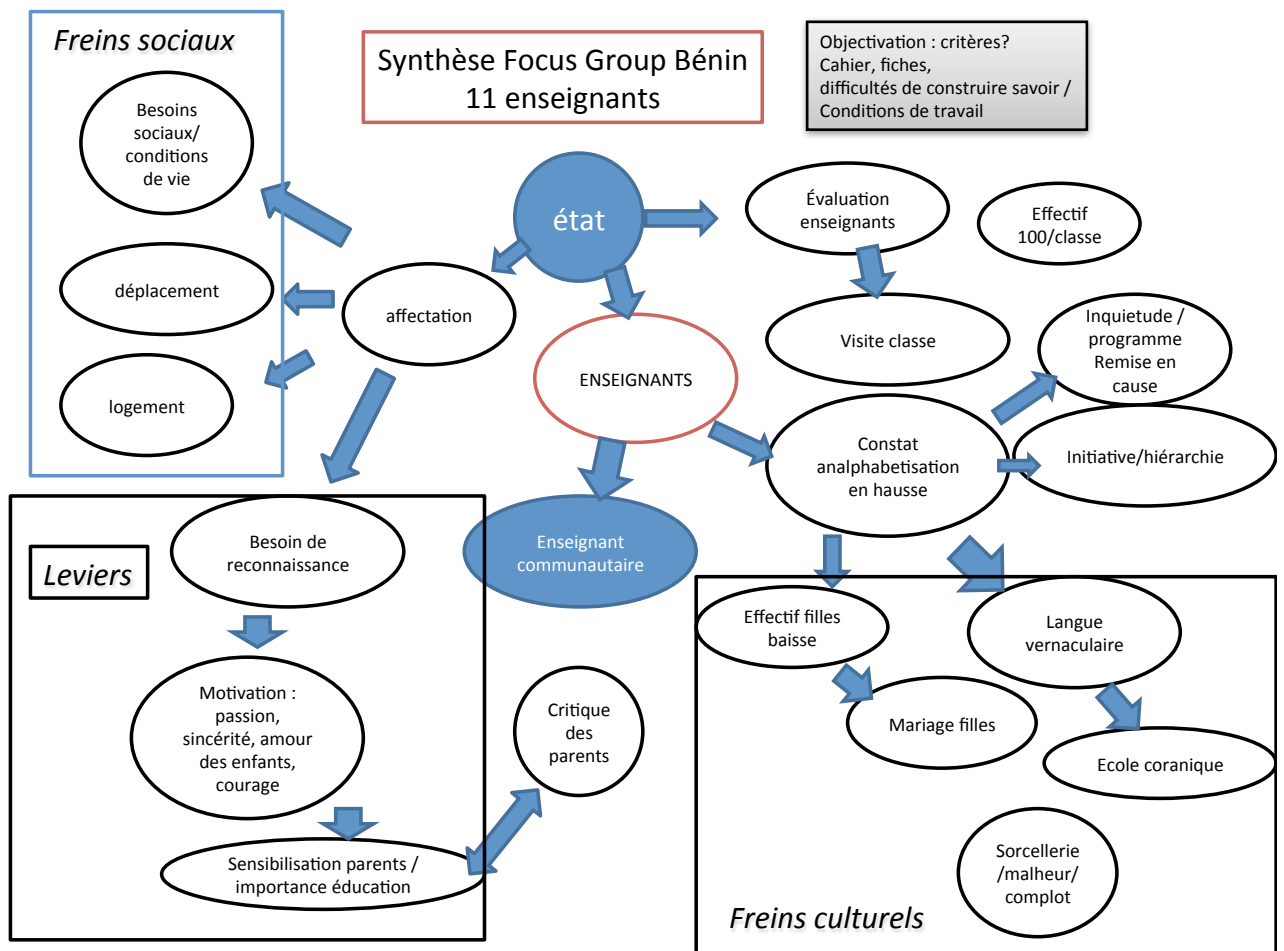
MISSION BENIN (5 au 13 octobre)
Départ le dimanche 5 octobre (matin), arrivée en soirée à Cotonou
LUNDI Matin : Rencontre avec les équipes de l'IFADEM (à Cotonou) : Jean TCHOUBE (chef de projet) Retournée scolaire déplacée du 29 septembre au 15 octobre 2014 Dissolution de l'IFADEM en décembre 2014 Après midi : Départ pour Parakou (Bus : 9 heures)
MARDI Matin : Rencontre avec Cyprien Yabi, Direction départementale des enseignements maternel et primaire Après midi : Rencontre avec les RUP (Responsables Unités Pédagogiques) pour présenter le projet Distribution des questionnaires afin que les enseignants les remplissent : 17 questionnaires rendus
MERCREDI Matin : Focus groupe Enseignants (11), réalisé par Christel Marquat <i>Enregistrement vidéo + photos</i> 11 questionnaires rendus Après midi : Analyse du Conte « Ogresse » et photo-formation avec Francine Pellaud <i>Enregistrement vidéo</i>
JEUDI Matin : Préparation du colloque + démarches pour rencontrer des ONG Rencontre du Doyen de l'Université de Parakou : Mr Abdoulaye Abdoul Ramane Après midi : Rencontres avec 4 ONG de Parakou qui sensibilisent au développement durable et font de l'éducation DERANA (ONG), Mr Massioudou Adamou Soule adsouley_m2002@yahoo.fr BESTHESDA (ONG), Mr Obossou Yaou GRADE (ONG) MAMA CARTS BENIN (ONG), Mr Ibrahim Tchan ibrahim@mamacarts.com
VENDREDI Colloque : Conférence d'ouverture, Francine Pellaud <i>Enregistrement vidéo du colloque avec deux caméras</i> 70 participants, 20 communications 50 questionnaires étudiants remplis
SAMEDI Départ pour Cotonou
DIMANCHE : Avion pour Paris 70 questionnaires reçus en décembre.

Les autres missions ont été programmées en février 2015 (Togo), en mars 2015 (Niger), en avril (Burkina-Faso) et en mai 2015 (RDC). Ce décalage nous est apparu nécessaire - notamment entre la première mission de terrain et les suivantes - pour réajuster notre programme et les objectifs associés. Les différents événements survenus au Burkina-Faso et les difficultés rencontrées au Niger semblent nous avoir donné raison.

5. Analyse des résultats

Les questionnaires sont en cours de traitement via le logiciel SPSS. Le focus group a fait l'objet d'une cartographie (présentée ci-dessous). Les entretiens sont en en cours de traitement via le logiciel TROPES. Ils feront également l'objet d'une analyse par cartographie.

Figure 2 : Synthèse Focus Groupe



Les vidéos sont en cours d'analyse, nous souhaiterions en effet les utiliser pour alimenter les ressources qui figureront sur la page *Education au développement durable* qui sera proposée aux enseignants et aux chercheurs via le site web de l'Observatoire des représentations du développement durable (<http://www.or2d.org>).

6. Plan de travail du rapport final (courte présentation des chapitres)

Introduction générale

Partie 1 : Revue de la littérature

Chapitre 1 : Politiques d'éducation et d'EDD au niveau des grandes institutions internationales (UNESCO, BANQUE MONDIALE, OCDE, EUROPE, CAMES)

Chapitre 2 : Politiques nationales d'éducation au développement durable dans les pays du Nord (France, Canada...)

Chapitre 3 : Politiques éducatives nationales des 5 pays concernés (Bénin, Burkina Faso, Niger, RDC, Togo)

Chapitre 4 : Revue de littérature sur l'EE et l'EDD

Partie 2 : les représentations du DD et de l'EDD

Chapitre 5 : Concevoir des schémas conceptuels pour cerner les représentations du DD et de l'EDD

Chapitre 6 : Faire émerger des représentations via la technique des questionnaires

Chapitre 7 : Lever les résistances via l'exploitation des entretiens et des focus group

Partie 3 : Les démarches pédagogiques favorables à une EDD

Chapitre 8 : La pédagogie critique

Chapitre 9 : La pédagogie par projet

Chapitre 10 : L'exploration du milieu de vie, point d'ancrage d'une démarche d'EDD

Chapitre 11 : La pleine conscience, une démarche pédagogique pour l'EDD

Partie 4 : les outils de l'EDD

Chapitre 12 : Utiliser le conte en formation

Chapitre 13 : Le photo-formation

Chapitre 14 : Le théâtre Forum

Chapitre 15 : Les cartes conceptuelle, mentale, de controverses

Chapitre 16 : La création d'un objet – débat

Partie 5 : Les compétences en EDD

Chapitre 17 : Des savoirs aux compétences scolaires dans le contexte des écoles africaines

Chapitre 18 : Des compétences scolaires aux méta-compétences

Chapitre 19 : Des méta-compétences aux outils de formation en EDD

Chapitre 20 : Intégrer les méta-compétences dans le contexte des écoles africaines

PARTIE 1 – Revue de la littérature –

Responsable Maryvonne Girardin

La première étape de notre travail de recherche a été de constituer une banque de ressources numériques pouvant servir de support littéraire (annexe 1). Afin de l'alimenter de façon rationnelle, nous avons recensé les sites présentant les projets éducatifs des cinq pays concernés. La fragilité des informations, due à un entretien aléatoire des sites, impose une vérification et une mise à jour régulière. Les sites les plus fiables sont ceux de l'UNESCO et de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays francophones), ce sont ceux auxquels notre étude s'est référée le plus fréquemment. Ce sont aussi ceux sur lesquels renvoient le plus souvent les sites des pays. Cette partie a été décomposée en 4 chapitres.

Chapitre 1 : Politiques d'éducation et d'EDD au niveau des grandes institutions internationales

Arnaud Diemer

Les récentes publications des institutions internationales (OCDE, Banque Mondiale, Unesco, Commission européenne, Agence française du développement, CAMES...) en matière d'éducation intéressent de plus en plus les pouvoirs publics. Ces travaux doivent les aider à mettre en œuvre des systèmes éducatifs plus efficaces et plus équitables. La Banque Mondiale rappelle qu'« *assurer l'éducation primaire pour tous* » constitue le 2^e Objectif du Millénaire pour le Développement (OMD). La stratégie tient en quelques lignes : 1° mesurer les résultats obtenus en matière d'éducation, en particulier chez les populations pauvres et les communautés défavorisées ; 2° offrir des formes d'incitation innovantes telles que des versements d'argent conditionnés à la scolarisation effective des enfants ; 3° s'assurer que l'éducation permette d'acquérir les compétences et qu'elle soit pertinente et de bonne qualité ; 4° établir des normes pour les enseignants et les écoles ; 5° former les enseignants, en particulier ceux qui s'occupent des communautés défavorisées. Dans son dernier rapport *Regards sur l'éducation* (2014), l'OCDE n'hésitait pas à souligner le rôle essentiel que l'éducation et les compétences jouent en faveur du progrès social. Sur le front de l'éducation au développement durable, c'est le nouveau cadre mondial voulu par l'Organisation des Nations Unies (résolution 57/254) et initié par l'Unesco, qui a joué un rôle important dans son institutionnalisation. Le programme intitulé « *La Décennie pour l'éducation au développement durable : 2005 – 2014* » précise qu'il s'agit « *d'intégrer les principes et les pratiques du développement durable dans tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage* » (2005, p. 6). Cet effort éducatif doit « *encourager les changements de comportement afin de créer un avenir plus viable du point de vue de l'intégrité de l'environnement, de la viabilité économique et d'une société juste pour les générations présentes et futures* » (ibid). En 2014, l'UNESCO et le gouvernement japonais ont organisé la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation en vue du développement durable : « *Apprendre aujourd'hui en vue d'un développement durable* » (10 – 12 novembre). Cette conférence a été précédée de réunions des parties prenantes qui se sont tenues à Okayama du 4 au 8 novembre 2014. Des groupes clés tels que des écoles (réseau Unesco), des institutions d'enseignement supérieur... ont présenté leurs contributions à un sujet sensible : « *utiliser la pertinence de l'EDD pour prolonger l'ensemble des efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation* ». Il s'agissait d'une part, de faire un bilan de la mise en œuvre des différentes actions menées sur le terrain, en d'autres termes, de prendre acte des initiatives et des réalisations de chacun ; puis d'autre part, de partir des bonnes pratiques afin d'identifier les approches « viables » de l'EDD et faire des recommandations pour la prochaine décennie. Ce chapitre cherchera à présenter les différentes positions des organisations internationales sur le front des politiques éducatives et plus particulièrement sur l'éducation à l'environnement et au développement durable.

Bibliographie indicative

- AFD (2013), Education, formation, emploi, la jeunesse au cœur du développement, Plan d'action 2013 – 2015. Editions Agence Française du Développement.
- BANQUE MONDIALE (2014), *L'art de l'échange de connaissances*. Institut de la Banque Mondiale, 96 p.
- BANQUE MONDIALE (2014), Rapport annuel, Editions La Banque Mondiale,
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES (2000), « Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Document de travail*, SEC 1832, 30 octobre, 41 p.
- OCDE (2014), *Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE*. Editions OCDE.
- UNESCO (2005), *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable* (2005 – 2014).

Chapitre 2 : Politiques nationales d'éducation au développement durable dans les pays du Nord

Arnaud Diemer, Maryvonne Girardin

Dans les années 2000, la mise en place de « l'éducation au développement durable » dans les programmes d'enseignement du primaire, du secondaire et du supérieur s'est effectuée à plusieurs niveaux : les instances internationales (ONU, UNESCO) ont adopté une série de résolutions ; l'OCDE via sa Commission a conçu un cadre général de propositions; les différents Etats ont mis en place des actions visant à inscrire l'EDD dans leur stratégie nationale. Ainsi, dans la droite lignée du rapport Brundtland (1987) et de sa définition du développement durable – « *le développement durable se définit comme un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* », l'EDD a été conçue comme un projet politique, visant à promouvoir la vision du développement durable et à mettre en évidence le rôle de l'éducation dans la transition vers celui-ci.

Ce programme a été décliné au niveau européen par la stratégie dite de Vilnius (17-18 mars 2005). Les objectifs de l'éducation en vue du développement durable ont été définis de la manière suivante : a) faire en sorte que les cadres politiques, réglementaires et opérationnels soutiennent l'éducation en vue du développement durable ; b) promouvoir le développement durable par l'acquisition de connaissances scolaires, extrascolaires ou parallèles ; c) doter les éducateurs des compétences nécessaires pour qu'ils puissent intégrer le développement durable dans leurs programmes d'enseignement ; d) assurer l'accès aux outils et matériels nécessaires à l'éducation en vue du développement durable ; e) promouvoir la recherche développement en matière d'éducation en vue du développement durable ; f) renforcer la coopération dans le domaine de l'éducation en vue du développement durable à tous les niveaux dans la région de la CEE. En France, la circulaire n°2007-077 (29 mars 2007) du Ministère de l'Education Nationale, adressé aux rectrices (eurs) et inspectrices (eurs) d'Académie, aux directrices (eurs) des services départementaux de l'éducation nationale et aux responsables académiques de l'éducation au développement durable, précise que l'éducation au développement durable « *doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelles* ». Cette intention est confortée dans la circulaire n°2011-186 qui précise que « *l'éducation nationale participe ainsi à une mutation de fond de la société française qui vise à établir les équilibres dynamiques nécessaires entre les évolutions sociales, économiques, environnementales et culturelles à toutes les échelles, locale, nationale, européenne et internationale* ». De son côté, le Conseil des Ministres de l'Education du Canada (CMEC) souligne dans sa déclaration « *L'éducation au Canada, Horizon 2020* » du 15 avril 2008, que l'éducation pour le développement durable fait partie des huit domaines d'activités spécifiques de l'apprentissage à vie. L'éducation pour le développement durable doit ainsi « *sensibiliser la population étudiante aux questions environnementales et l'inciter à s'engager activement en faveur d'un développement durable* » (2008, p. 2). Ce chapitre entend dresser un panorama des différentes politiques nationales des pays du Nord en matière d'éducation au développement durable.

Bibliographie indicative

BOUGRAIN DUBOURG A., DULIN A. (2013), *L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, la transition écologique*, Les avis du Conseil Economique Social et Environnemental, Décembre, 120 p.

CMC (2010), *Rapport à la CEE – ONU et à l'UNESCO sur les indicateurs de l'éducation en vue du développement durable*, Rapport du Canada 2007 – 2010. UNESCO Canada.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES (2000), « *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* », *Document de travail*, SEC 1832, 30 octobre, 41 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2011), *Éducation au développement durable. Troisième phase de généralisation*. Circulaire 2011-186 du 24 octobre 2011, parue au Bulletin officiel, n°41, <http://www.education.gouv.fr/bo/2011/41/MENE1128575C.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2007), *Éducation au développement durable. Seconde phase de généralisation*. Circulaire 2007-077 du 29 mars 2007, parue au Bulletin officiel, n°14, <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>

Chapitre 3 : Politiques nationales d'éducation au développement durable dans les pays du Sud : les cas du Bénin, Togo, Burkina-Faso, RDC et Niger

George Ale, Fabienne Baudot, Jean Baillon Bigohe, Arnaud Diemer, Maryvonne Girardin, Christel Marquat, Didier Mulnet, Yannick Rafaitin

Afin de mieux cerner les caractéristiques propres à chacun des cinq pays ciblés, il a été proposé d'établir une fiche-pays (Annexe 2), prenant en compte les différentes orientations de la politique éducative, avec les objectifs propres à chaque pays et ses priorités. En concordance avec notre recherche, nous avons mis l'accent sur les éléments d'éducation au développement durable présents dans le curriculum.

1. Le Bénin

L'éducation nationale au Bénin reste l'une des préoccupations majeures des gouvernements et des partenaires au développement aussi bien nationaux qu'internationaux. La proportion des moins de 15 ans représente environ la moitié de la population, soit un peu moins d'un jeune pour un adulte. Le système formel d'éducation au Bénin comporte cinq ordres d'enseignement que sont :

- l'enseignement maternel d'une durée de 2 ans qui concerne les enfants de 3 à 5 ans,
- l'enseignement primaire d'une durée de six ans s'adresse aux enfants de 6 à 11 ans,
- l'enseignement secondaire qui couvre 7 ans répartis sur deux niveaux (6^{ème} à 3^{ème} et 2nd à terminale)
- l'enseignement technique et professionnel étalé sur 7 ans comme l'enseignement secondaire qui est qualifié d'enseignement général.
- L'enseignement supérieur qui selon les spécificités (universitaire ou école supérieure) s'étale sur 2 à 7 ans.

D'après le rapport de l'UNICEF (2009), le pourcentage de scolarisation à l'école primaire au Bénin est de 90%. Ces performances cachent cependant d'importantes disparités entre les villes et campagnes et structure (âge et sexe) de la population : 70% des élèves ont des difficultés en français en début de cycle et en fin de cycle, 32% d'élèves sont en situation d'échec en français et 16% en mathématiques avec des écarts plus importants chez les filles, le taux de redoublement avoisine les 30%. L'école est gratuite depuis 2006 et les inscriptions se font à partir de 4 ans et demi. Le réseau d'animation pédagogique est constitué des Chefs des Circonscriptions Scolaires (CCS) qui sont des inspecteurs de l'enseignement primaire, des Conseillers Pédagogiques (CP), des Responsables d'Unités Pédagogiques (RUP) et des directeurs d'école. Le budget de l'éducation représente 19% des dépenses publiques (40% préconisé par le rapport mondial sur le développement humain) et les grèves sont nombreuses pour demander de meilleures conditions de travail. Le ratio enseignant/élèves est d'un peu plus de 50 ce qui donne des effectifs élevés par classe. Parmi les facteurs repérés comme les plus importants pour augmenter le taux de réussite au CEP (Certificat d'Etude Primaire) sont le niveau de formation professionnel des enseignants, une distance au bureau de circonscription scolaire < 30 km et les salles de classe construites en dur (Brossard, 2003). Il existe trois types d'enseignants : agents permanents en baisse (51% en 2002), agents contractuels et enseignants communautaires (contribution des familles). La proportion de femmes est faible (26% en 2^{ème} année et 10 % en 5^{ème} année) et elles sont moins bien formées (les hommes ont plutôt un niveau bac alors que les femmes ont un niveau très inférieur). Les enseignants sont formés aux nouvelles pédagogies par compétences depuis 1999.

Selon Bauchet et Germain (2003), l'éducation doit être perçue comme le fondement du Développement Durable parce qu'elle a des effets positifs incontestables sur l'environnement et notamment la gestion des ressources naturelles. Il est à noter la présence de nombreuses ONG sur le terrain de l'éducation et du DD qui ont un soutien limité de la part du gouvernement par le manque de fonds. Les priorités en termes d'EDD sont la santé des populations et plus précisément, la protection contre les maladies IST, les problèmes de santé liés aux pollutions. La malnutrition est un problème majeur de santé publique. Près de 23% des enfants béninois de moins de 5 ans présentent des insuffisances pondérales. 12% de la population béninoise est sous alimentée. La nécessité et les bienfaits d'une alimentation plus variée et équilibrée sont totalement méconnus des populations locales.

Bibliographie indicative

- ADAM, BOKO (1983), *le Bénin*, Edicef, 96p.
- AYOTTE Jean-Philippe (2013), *Situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement secondaire en République du Bénin* –Mémoire de maîtrise
- BANQUE MONDIALE (2002), *Le système éducatif béninois - Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative-* Région Afrique –Janvier.
- BAUCHET, GERMAIN (2003), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, France, 147p.
- BROSSARD M. (2004), *Cibler les écoles primaires les plus défavorisées au Bénin*.
- CONFEMEN (2004-2005), *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Enquête PASEC
- MINISTERE DE L'EDUCATION (2006), *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006-2015*. République du Bénin- octobre.
- ONU (2014), *Conclusion de la commission de la condition de la femme sur les OMD*, Rapport, 10 p.
- UNICEF (2009), *Briefing sur le programme Education au Bénin*, 2p.

2. Le Togo

La terminologie en vigueur au Togo avant 1994 était « éducation en matière de population ». La conférence internationale sur la population et de développement de 1994 au Caire a été le déclencheur d'une nouvelle dénomination, l'Éducation en matière de population devenant Éducation en matière d'Environnement de Population pour le Développement (EPD) (1998) puis Éducation en matière d'Environnement, de Population et de Santé de la Reproduction pour le Développement humain durable (EPD-SR) en 2000, englobant la santé et l'interrelation entre Population, Environnement et Développement. L'EPD-SR vise l'acquisition de connaissances, compétences et valeurs dont la finalité est le développement du sens critique de l'individu sur les questions de population. Les objectifs prioritaires:

- 1/Contribuer à ramener le taux d'accroissement démographique à un niveau compatible avec la croissance économique afin d'améliorer la qualité de la vie.
- 2/Généraliser l'EPD-SR dans l'ensemble du système éducatif scolaire et contribuer à son extension à l'ensemble de la population pour un mieux-être familial et social.
- 3/Contribuer à la formation intégrale et harmonieuse des adolescents en les aidants à développer des comportements sexuels sains et responsables et à tirer le maximum de profit des possibilités éducatives qui leur sont offertes pour l'amélioration de la qualité de la vie.
- 4/Lutter contre les préjugés défavorables à la promotion de la femme.

La lutte contre l'analphabétisme est au cœur des préoccupations des politiques de développement durable. Il est un moyen indispensable d'intégration à la société et à l'économie. Pour la période 2010-2020, Le Togo a formulé un Programme sectoriel de l'Éducation (PSE). Le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté 2 (2012-2016) en cours de finalisation tient compte des orientations et objectifs de ce programme sectoriel. Les principales orientations pour la scolarisation universelle à l'horizon 2020 reposent sur la gratuité de l'enseignement primaire, le renforcement des ressources humaines enseignantes et d'encadrement, la réduction des disparités géographiques, sociales et de genre. Une analyse intermédiaire du PSE, portant sur 2011-2013, a permis de faire le point sur la mise en place d'une stratégie nationale du sous-secteur de l'alphabétisation et de l'Éducation Non formelle et de recadrer les intentions. À l'école, les contenus éducatifs de l'EDD sont intégrés aux programmes classiques d'enseignement. Cette intégration consiste en une fusion des objectifs de l'EDD avec ceux des programmes en vigueur dans les établissements scolaires. Les contenus éducatif de l'EDD sont intégrés dans les disciplines d'accueil suivantes : Français, Histoire-Géographie, Éducation Civique et morale au 1^{er} degré : Biologie, Français Histoire-géographie aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés. Les sujets traités touchent au plus près les besoins et le vécu quotidien des élèves.

Bibliographie indicative

- PNUD (2014), *rapport sur le développement humain- Pérenniser le progrès humain : réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience*
- CONFEMEN (2013), *La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC)*
- UNESCO 2005-2014, *rapport sur la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD 2005-2014)*

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE, SECONDAIRE ET DE L'ALPHABÉTISATION, *nouveaux programmes d'éducation civique et morale, enseignements préscolaire, primaire et secondaire général et technique*, édition de juin 2012

PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION 2010-2020 – *Maximiser la contribution de l'éducation au développement économique et social du pays*, 2010

PLAN CADRE DES NATIONS UNIES POUR L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT AU TOGO UNDAF 2008-2012: relever le défi des OMD: document révisé, 2010

AFD, fiches AFD sur *la formation professionnelle, la scolarisation dans le nord du Togo, l'appui au système éducatif, l'éducation pour tous, actions sur l'eau*, 2010-2013

3. Le Burkina-Faso

Le Burkina Faso n'est pas un pays riche au sens de riche en termes de ressources de son sol et sous-sol, mais il est riche d'une population jeune où les enjeux éducatifs deviennent prépondérants en raison de la nécessaire intégration de cette population. L'enseignement de Base vise essentiellement à former les enfants à la vie sociale et aux responsabilités communautaires. Le contenu des programmes portent sur des notions élémentaires devant servir d'assise à des apprentissages de niveaux supérieurs. Il comprend l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. L'enseignement préscolaire concerne les enfants de 3 à 6 ans et comporte un cycle de 3 ans. Quant à l'enseignement primaire il accueille les enfants de 6 ans révolus à 13 ans. Ce cycle d'enseignement est constitué de trois cours d'une durée de deux ans chacun : le cours préparatoire (CP1, CP2), le cours élémentaire (CE1, CE2) et le cours moyen (CM1, CM2).

Le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) a développé des formules d'enseignement de base alternative comme les classes à doubles flux (CDF), les classes Multigrades (CMG), les écoles bilingues, les écoles satellites. L'école burkinabè concentre depuis plusieurs années trois maux qui ont une grande influence sur les ambitions de développement du pays. Il s'agit de la faiblesse du taux de scolarisation, de la médiocrité des rendements internes et externes, de l'insuffisance des capacités de gestion, d'administration et de planification du système éducatif. En outre, le système se caractérise par son iniquité et sa sélectivité. L'entrée en vigueur du Programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) en 2001 vise à combattre tous ces maux qui assaillent le système éducatif burkinabè. Malgré les contraintes dont souffre l'éducation au Burkina Faso, on retient cependant que l'expérience des réformes et des innovations introduite demeure riche en apprentissages de toutes sortes. Ainsi, le Burkina développe et expérimente de nouvelles formes d'organisation et de gestion de son système éducatif.

Dans le but de fournir à l'économie nationale les cadres compétents dont elle a besoin pour son développement, le gouvernement burkinabè doit aussi bien au niveau du primaire, du secondaire que du supérieur harmoniser son système éducatif en vue de l'adapter au besoin du monde de l'emploi et de la société toute entière. L'éducation de base devrait permettre d'acquérir les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes qui favorisent des moyens d'existence durables, et aider les citoyens à mener une existence viable. Il est essentiel de repenser et réaménager l'enseignement, de la maternelle à l'université, pour y intégrer les connaissances, les compétences, les modes de pensée et les valeurs liés à la durabilité. Les élèves d'aujourd'hui doivent être capables de résoudre les problèmes de demain. Les solutions ne sont pas dans les manuels scolaires et les pratiques pédagogiques actuels. Pour inventer un avenir plus viable, les apprenants doivent aussi cultiver leur créativité et leur capacité de résolution des problèmes.

4. La RDC

Hérité de la colonisation et bâti sur l'ancien modèle belge de 1958, le système éducatif de la République Démocratique du Congo a subi des réformes successives pour pouvoir améliorer la qualité de l'enseignement et atteindre les différents objectifs fixés par divers programmes et cadres mondiaux (Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), Éducation Pour Tous (EPT), Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA), la Décennie pour l'Éducation au Développement Durable (DEDD)....) auxquels le pays s'engage. La récente réforme est contenue dans la loi-cadre N°14/004 du 11 février 2014 sur l'enseignement et dont les mesures d'application sont attendues pour un changement significatif du visage du système éducatif congolais. Notons que l'enseignement en RDC était jusque-là régi par la loi-cadre 086-005 du 22 septembre 1986 devenue obsolète.

Dans sa structure politico-administrative, le système éducatif congolais dépend de plusieurs ministères et principalement : le ministère des affaires sociales, à travers des centres de formation (alphabétisation, apprentissage de quelques métiers, centres de récupération ...) qui s'occupe de l'éducation non formelle ; le ministère du travail, à travers l'Institut National pour la Préparation Professionnel, qui s'occupe de la formation professionnelle catégorie "ouvriers qualifiés" ; le ministère de la santé, par le biais des instituts de techniques médicales (ITM) qui s'occupe de l'enseignement des techniques médicales ; le ministère de l'enseignement supérieur et universitaire qui s'occupe de la formation universitaire et post-universitaire à travers les universités et les instituts supérieurs ; le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel qui s'occupe de la formation de base (maternel, primaire et secondaire).

La RDC organise 2 types d'enseignement à savoir l'enseignement formel et l'enseignement non formel.

L'enseignement formel s'organise à travers le MINEPSP et le MINESU et comprend :

- le cycle maternel : 3 ans pour les enfants à partir de 3 ans (non obligatoire) ;
- le cycle primaire : 6 ans pour les enfants à partir de 6 ans (obligatoire) et à l'issue duquel l'élève obtient un certificat de fin d'études primaires ;
- le cycle secondaire :
 - 6 ans pour les humanités avec différentes sections, dont la section de pédagogie Générale où sont normalement formés les enseignants de l'école primaire, et à l'issue duquel l'élève obtient un diplôme d'état ;
Notons que la filière des techniques médicales (soins infirmières, nutrition, accoucheuse...) est du ressort technique du Ministère de la santé.
 - 4 à 5 ans pour le cycle professionnel ;
 - 1 à 3 ans pour le cycle d'Arts et Métiers
 - 1 à 2 ans pour le cycle de spécialisation professionnelle(CSP)

Dans l'ensemble, la RDC compte près de 3.634 écoles maternelles ; 40.484 écoles primaires ; 20.372 écoles secondaires et utilisent plus de 785.220 enseignants (toutes catégories confondues).

Malgré sa dimension (2,345.10⁶ km²), sa population à majorité jeune (plus de 75.10⁶ habitants), sa riche biodiversité et son abondante ressource du sol et du sous-sol, sa diversité culturelle et linguistique (près de 450 tribus), la RDC a un niveau de pauvreté de la population élevée et un taux de scolarisation des enfants assez faible. Concernant ce dernier constat, plusieurs facteurs, identifiés dans la table ronde sur l'éducation à Kinshasa en 2004, en sont à l'origine liés aussi bien à la situation politique du pays qu'à une indigence des moyens scolaires mis à disposition. Néanmoins, les différents gouvernements successifs et certains de ses partenaires nationaux et /ou internationaux s'efforcent régulièrement à prendre des mesures nécessaires et à consentir des moyens conséquents pour l'amélioration du système éducatif congolais. C'est dans ce cadre que le MINEPSP a adopté, en 2010, le document de « stratégie de développement d'un système éducatif inclusif et de qualité » et la mise en place d'un plan intérimaire de l'éducation (PIE) pour la mise en œuvre de cette stratégie qui a pour objectifs d'accroître l'accès, l'équité et la rétention ; améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement ; renforcer la gouvernance.

Une nouvelle loi-cadre sur l'enseignement a été adoptée par le parlement et promulguée par le Président de la République en Avril 2014. Parmi les innovations figurant dans cette nouvelle loi-cadre on note « l'initiation des élèves et des étudiants au développement durable et à la lutte contre les changements climatiques » et « la priorité accordée à l'enseignement technique et à la formation professionnelle ». Ceci signifie que les autorités politiques ont pris consciences des enjeux du développement durable et de son éducation, et des incidences sur la vie quotidienne. En effet, il convient de noter que différentes études ont constaté que l'EDD n'est pas réellement intégrée dans le cursus scolaire actuel que ce soit au niveau de l'école primaire ou celui de l'école secondaire. Certes, des notions sur l'environnement, l'hygiène, l'assainissement, l'éducation morale, les maladies transmissibles... sont abordées dans différentes disciplines mais l'EDD n'y est pas mentionnée en tant que telle. Mais, pour l'intégration effective et réussie de l'EDD dans le cursus scolaire, il convient de bien réfléchir sur les mesures d'applications pour la mise en œuvre de cet objectif et notamment l'implication des autres partenaires dans l'élaboration et/ou la révision des programmes scolaires et l'identification et la formation préalable des acteurs concernés.

Bibliographie indicative

BANQUE MONDIALE/Région Afrique (2005), *le Système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives*, 184 p.

BIGOHE, J.B ; KIIAYA, N. ; MIMBORO, D. ; BINZANGI, K., (2014), *L'enseignement de l'éducation au développement durable à l'école primaire en République de Kinshasa : Etats des lieux et perspectives*, in *Eduquer au Développement Durable, : Enjeux et controverses*, pp. 451-467, de Boeck, Belgique.

BIGOHE, J.B. (2014), *L'intégration de l'éducation au Développement Durable dans l'enseignement primaire et secondaire en République Démocratique du Congo : Etat des lieux et perspectives d'avenir (Cas de quelques écoles dans la ville province de Kinshasa)*, Mémoire /Master 2, Université Blaise Pascal/École du Professorat et de l'Éducation, Clermont-Ferrand/France.

BUMBA, M.N (2013), *La politique congolaise de l'éducation : des origines à nos jours*, Ed. Feu torrent, Kinshasa, 168 p.

Chapitre 4 : Revue de la littérature sur l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable

Arnaud Diemer, Maryvonne Girardin, Christel Marquat

Force est de constater que la plupart des pays occidentaux sont passés par la phase « *éducation à l'environnement* » avant d'appliquer le cadre international de « *l'éducation en vue du développement durable* » fixé par l'UNESCO et les Nations Unies. Cette trajectoire historique explique en grande partie pourquoi le développement durable est très souvent associé à l'émergence du concept d'environnement. Elle permet également de cerner deux projets éducatifs aux contours différents.

L'éducation relative à l'environnement (ERE) émerge en 1977 lors de la CNUD de Stockholm. Elle est conçue comme un processus dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. Lucie Sauvé (1998, p. 15) précise que « *l'ERE est considérée comme cette dimension de l'éducation contemporaine qui se préoccupe de reconstruire le réseau des relations personne – groupe social – environnement* ». L'environnement serait ainsi un **éco-socio-système**, caractérisé par l'interaction de ses composantes biophysiques et sociales. **L'éducation relative à l'environnement est avant tout un projet social** (c'est-à-dire de société).

L'éducation au développement durable n'a pas suivi le même cheminement. En décembre 2002, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la résolution 57/254 proclamant la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable. Cette initiative venait parachever une série de textes (chapitre 36 d'Action 21, disposition 124) adoptés lors de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (Rio de Janeiro, juin 1992) et le Sommet Mondial pour le développement durable (Johannesburg, septembre, 2002). L'UNESCO s'est ainsi vue confier la charge de diriger cette Décennie et d'élaborer un projet de programme d'application international. L'éducation au développement durable devenait ainsi un projet politique, formalisé par les grandes institutions internationales et nationales. A ce titre, le plan international de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du Développement Durable considère que l'EDD « *est basée sur les principes et les valeurs qui fondent le développement durable ; concerne la bonne santé des trois sphères de la durabilité (environnement, société et économique) ; promeut l'apprentissage tout au long de la vie ; est localement pertinente et culturellement appropriée ; est fondée sur les besoins, les mentalités et les conditions qui existent au niveau local, mais reconnaît que la satisfaction des besoins locaux a souvent des répercussions au niveau international ; mobilise l'éducation formelle, non formelle et informelle ; s'adapte au concept évolutif du concept de durabilité ; s'intéresse aux contenus en tenant compte du contexte, des problèmes internationaux et des priorités locales ; renforce les capacités des citoyens dans les domaines des processus communautaires de prise de décision, de tolérance sociale, de la gestion de l'environnement, de la flexibilité de la population active et de la qualité de vie ; est interdisciplinaire. L'EDD n'est pas l'apanage d'aucune discipline, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'EDD ; recourt à diverses techniques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage participatif et l'acquisition de compétences intellectuelles élevées* » (Unesco, 2005, p. 35-36).

Bibliographie indicative

BOUGRAIN DUBOURG A., DULIN A. (2013), *L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, la transition écologique*, Les avis du Conseil Economique Social et Environnemental, Décembre, 120 p.

- BREGÉON J. (2008), Rapport du groupe de travail interministériel « Sur l'éducation au développement durable.
- GIRAULT Y., LANGE J.M, FORTIN-DEBART C., SIMONNEAUX L., LEBEAUME J. (2007), « La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation au développement durable : problèmes didactiques », *Éducation relative à l'environnement, Vol. 6.* 119-136.
- LANGE J.-M., MARTINAND J.-L. (2010) « Éducation au développement durable et éducation scientifique : balises pour un curriculum » in A. HASNI et J. LEBEAUME (dir.), *Nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique : visées, contenus, compétences, pratiques*, Presses de l'université d'Ottawa, p. 125-154.
- LEGARDEZ A., ALPE Y. (2013), « Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts », *Revue Francophone du développement durable*, n°1, mars, p. 91 – 108.
- MERIEU P. (2001), *Eduquer à l'environnement : pourquoi ?, comment ?*, Conférence, 17p.
- PELLAUD F. (2011), *Pour une éducation au développement durable*, Quae Editions.
- SAUVE L. (1994), *Pour une éducation relative à l'environnement*, ESKA, Paris.
- SIMONNEAUX J.(2013), « Quelques postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? », *Revue Francophone du développement durable*, n°1, mars p. 75 – 90.

Partie 2 - Les représentations du développement durable et de l'éducation au développement durable -

Responsable : Christel Marquat

Pour Moscovici, les représentations, constructions mentales des savoirs, permettent de stabiliser nos cadres de vie ; elles fournissent les ressources, les instruments nécessaires à l'élaboration de nos réponses adaptées à notre perception de l'environnement. Décrit par Jodelet (1993) comme un mode d'emploi du monde, le système de nos représentations nous permet d'organiser et d'interpréter la réalité, de nous adapter à un environnement, mouvant, complexe, à condition d'en définir des limites individuelles. Depuis un siècle, notre perception de l'environnement s'est considérablement élargie. D'un environnement local, limité à la région, au pays, au continent, il a atteint le monde entier et au-delà, la planète, visible de l'espace par les images satellitaires. La vision planétaire a profondément modifié l'appréhension que nous avons de l'environnement. Trop vaste pour être embrassé d'un seul coup d'œil, nous faisons des choix arbitraires, affectifs, culturels.

Le Développement durable, concept né au Nord et transposé partout dans le monde, émerge d'un constat partagé au nord comme au sud : notre croissance économique au Nord épuise les ressources mondiales et particulièrement celles du sud. Le développement durable doit répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins. Evoquer le développement durable ne fait pas émerger les mêmes problématiques, le même univers, ne suscite pas les mêmes questionnements au nord et au Sud. Ce concept est fondamentalement empreint d'idéologie et de culture, la prise en compte de ces dimensions est donc essentielle dans la mise en œuvre d'un projet coopératif entre le nord et le sud.

Les représentations, au carrefour de l'individuel et du social

Sauvé et Garnier expliquent que « les représentations sociales sont le fruit de deux dynamiques combinées. Chez l'individu, les représentations comportent des éléments socialement construits et partagés au sein de son principal groupe d'appartenance ; mais on y retrouve également des éléments idiosyncrasiques liés à son histoire de vie personnelle (tributaires entre autres de la succession et sans doute de la multiplicité des groupes d'appartenance de l'individu au cours de son histoire personnelle). Les représentations sont « *déterminées par le sujet lui-même, par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social* » (Abric, 1989). Lucie Sauvé (1998-1999) caractérise d'un point de vue plus général la représentation. « Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet : cela peut être pour un enfant, sa mère, son chat ou la noirceur ; ou encore, pour une personne, le quartier où elle habite, la nature ou la démocratie par exemple. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations,

etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc.

Objectifs

D'après Vergès (1994), il existe trois niveaux de déterminations sociales :

- a) Une matrice culturelle d'interprétation qui comprend des éléments de culture nationale et des éléments caractéristiques du groupe social d'appartenance
- b) Des pratiques sociales
- c) Les discours qui circulent à un moment donné dans la société

Ces trois niveaux de détermination peuvent être une base de travail pour envisager les représentations dans un contexte sociétal donné.

La matrice culturelle peut être appréhendée par une revue de littérature la plus exhaustive possible (axe 1) ; les pratiques sociales sont repérées au travers la réalité des faits, l'organisation du système éducatif, le quotidien des enseignants, les pratiques en classe. Les discours sont analysés via l'observation des pratiques de classe, les entretiens avec le corps enseignant et ses cadres, par les échanges. Ces deux derniers points nécessitent des déplacements dans les pays d'étude, des rencontres avec les personnels de l'éducation mais aussi tous les acteurs de l'éducation qui oeuvrent dans le cadre d'une éducation au développement durable (ONG).

Cette partie consacrée aux représentations sera déclinée en 3 chapitres. Le chapitre 5 abordera le développement durable et l'éducation au développement durable sous l'angle des schémas conceptuels. Le chapitre 6 proposera de faire émerger les représentations des individus ou des groupes d'individus à partir de questionnaires. Le chapitre 7 analysera les perceptions et les schémas cognitifs des individus à l'aide d'entretiens semi-directifs et de focus group.

Chapitre 5 : Concevoir des schémas conceptuels pour cerner les représentations du développement durable et de l'EDD

Arnaud Diemer

Le recueil des représentations passe par des étapes successives et complémentaires. Il s'agit notamment de revenir sur les concepts de représentations en distinguant le développement durable et son éducation. Ce chapitre propose de montrer les relations entre les différents concepts et constitue un cadre théorique de travail sur lequel repose l'ensemble des données recueillies sur le terrain et dans la littérature qui constitue les chapitres suivants. Selon Bardin (2001), la constitution d'un corpus doit obéir à quatre règles principales : (i) la règle de l'exhaustivité, complétée par la non-sélectivité ; (ii) la règle de la représentativité ; (iii) la règle d'homogénéité ; (iv) la règle de pertinence par rapport à l'objectif de recherche. Dans son ouvrage *Pour une éducation au développement durable*, Francine Pellaud (2011) associe l'EDD « à un changement d'état d'esprit, une manière différente d'appréhender, de voir, de comprendre le monde et de se projeter dans l'avenir » (2011, p. 69). Cette rupture nous amène à proposer d'appréhender le développement durable et de son éducation à partir des six points suivants :

1° Préconiser une entrée par les enjeux de société (réchauffement climatique, OGM, accès à l'eau, préservation de la biodiversité, temps de travail...) *via* ce que l'on a coutume de qualifier de Questions Socialement Vives (QSV). Ces dernières ont l'avantage de remettre en cause le rapport au savoir puisque le risque, l'incertitude ou l'ignorance font désormais partie intégrante de la réflexion. 2° Faire le pari de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité *via* un raisonnement par la complexité. 3° Utiliser la méthode systémique. 4° Substituer à la notion de pilier(s) ou de pôle(s) celle de dimensions du développement durable afin (i) de ne pas se limiter aux seuls « piliers » économique, social ou environnemental du développement durable, et de pouvoir inclure les dimensions culturelle et/ou politique (cf. Chapitre 1) ; et (ii) souligner que le développement durable s'inscrit dans le compromis ou/et le consensus (en d'autres termes, chacun peut s'approprier la notion de développement durable et y entrer par la dimension qu'il tend à privilégier, le tout, bien entendu, étant qu'un débat s'installe entre les différentes approches). 5° Inscrire le développement durable dans des échelles spatio-temporelles : le temps long est à la fois synonyme de solidarité entre les générations et caractéristique d'une certaine irréversibilité ; l'espace élargi permet de cerner les relations local-global, mais également l'enchevêtrement des territoires. 6° considérer que le développement durable, et plus particulièrement l'éducation au développement durable, renvoient à un ensemble de valeurs, une certaine éthique dont découlent plusieurs principes : le principe de responsabilité, le principe de solidarité, le principe de précaution, le principe de participation....

Ces six points feront l'objet d'une représentation sous la forme d'un schéma conceptuel que nous comparerons à d'autres schémas du développement durable et de son éducation (les deux dimensions du rapport Brundtland en 1987, le Triple Bottom Line d'Elkington en 1992, le schéma de Manusinghe de la Banque mondiale 1992...).

Bibliographie indicative

- BOURG D., RAYSSAC G-L. (2006), *Le développement durable maintenant ou jamais*, Gallimard.
- BRUNDTLAND G.M (1987), *Notre avenir à tous*, Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU, 349 p.
- DE VECCHI G., PELLEGRINO J. (2008), *Un Projet... Eduquer au développement durable*, Delagrave.
- ELKINGTON J. (1994), « Towards the Sustainable Corporation :Win-Win-Win Business Strategies For Sustainable Development », *California Management Review*, vol 36, p. 90-100.
- GUESNERIE R. (2003), *La recherche au service du développement durable*, Rapport du groupe de travail, commandé par Claudie Haigneré, ministre délégué à la recherche et aux nouvelles technologies, et Tokia Saïfi, secrétaire d'Etat au Développement Durable, 52 p.
- LEGARDEZ A., SIMMONEAUX L. (2011), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Educagri.
- MANCEBO F. (2001), *Le développement durable*, Armand Colin.
- PELLAUD F. (2011), *Pour une éducation au développement durable*, Quae Editions.
- SAUVE L. (2011), « La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare » in Bader B., Sauvé L. (dir), *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, Presses Universitaires de Laval.
- ZUINDEAU B. (2000), *Développement durable et territoire*, Septentrion.

Chapitre 6 : Faire émergence des représentations via la technique des questionnaires

Christel Marquat, Arnaud Diemer

La constitution d'un questionnaire permet de cerner les représentations du développement durable et de son éducation. Les questionnaires ont été construits après avoir pris connaissance du contexte local. La construction du questionnaire s'est faite en deux temps. (1) Une phase test de deux mois durant lesquels les questionnaires ont été envoyés à une cinquantaine d'enseignants dans deux pays , Bénin et RDC. A l'issue de cette phase, la quarantaine de questionnaires récupérées a permis d'affiner et de finaliser le questionnaire final. Il était important de bien cerner le sujet d'investigation, de formuler des questions claires pour les répondants, concises, univoques, neutres, précises, et impliquant la personne interrogée. (2) Une phase d'investigation durant laquelle le questionnaire final a été diffusé dans deux pays entre septembre et novembre et sera diffusé dans les trois autres pays (Burkina-Faso, Niger, Togo) entre février et mai 2015. La phase d'investigation au Bénin a permis de recueillir 100 questionnaires auprès des maîtres d'école et 50 questionnaires auprès d'étudiants susceptibles de devenir de futurs maître d'école. L'analyse de ces questionnaires est à la fois quantitative et qualitative. Nous utiliserons pour ce faire le logiciel SPSS afin de mettre en lumière l'ensemble des résultats.

Bibliographie indicative

- COMBESSIE J.C. (2003), *La méthode en sociologie*. Paris, La découverte
- De SINGLY F. (2006), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris, Armand Colin.
- LEBARON F. (2006), *L'enquête quantitative en sciences sociales. Recueil et analyse des données*. Dunod.

Chapitre 7 : Lever les résistances via l'exploitation des entretiens et des focus group

Christel Marquat, Arnaud Diemer

L'intérêt premier de l'entretien est qu'il s'agit d'une technique souple qui s'adapte à l'individu, au contexte et aux circonstances. Second intérêt de l'entretien (Blanchet 1991), c'est un dispositif d'enquête susceptible de lever des résistances et donc c'est un mode d'accès efficace aux représentations et aux opinions et qui repose sur la confiance. Dans le cas d'une recherche qualitative, l'objectif est d'appréhender

les phénomènes humains et sociaux en acceptant la subjectivité des personnes interviewées. En d'autres termes, il s'agit de reconstruire les faits avec eux. *On postule que la réalité des faits n'existe pas indépendamment d'eux.* Ce qui est recherché principalement ici c'est l'exhaustivité ; c'est à dire qu'il est question d'interroger peu de personnes mais d'appréhender avec elles l'épaisseur du phénomène.

Des entretiens semi-directifs ont été menés après des enseignants et conseillers pédagogiques. Les thèmes à aborder étaient fixés à l'avance mais le déroulement de l'entretien était libre. Pour Quivy et Campenhoudt (1995), l'entretien semi-directif est la forme la plus utilisée en recherche. Il permet d'approfondir la connaissance d'un domaine ou de vérifier l'évolution d'un phénomène connu (Vilatte, 2007). Cette méthode convient surtout pour analyser le sens que des acteurs donnent à leur pratique et pour étudier la perception par l'individu de la situation, de l'expérience (Quivy et Campenhoudt, 1995).

Le focus groupe est une technique d'entretien de groupe qui permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion. Chaque participant défend ses priorités, ses préférences, ses valeurs (aspects socioculturels, normes de groupe) et son vécu. La discussion permet de préciser et de clarifier les pensées. Elle explore aussi bien les « comment? » que les « pourquoi ? ». L'expression sans tabou de certains peut lever les inhibitions des autres. L'expérience commune partagée peut entraîner des solidarités. Le collectif peut donner plus de poids aux critiques que dans des entretiens individuels. Cette technique permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations ou des comportements. Elle sert aussi à tester ou à faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur.

Les entretiens et les focus group ont été enregistrés, filmés avec l'accord des interviewés. Ces enregistrements permettent de rendre compte des réactions, des attitudes et des expressions observés. Ils constituent également un matériel pédagogique exploitable en classe. Les échanges ont été doublement analysés : selon la méthode thématique et par le logiciel d'analyse des discours TROPES. Ce dernier permet de réaliser une analyse plus objective sans biais du chercheur. Ces deux méthodes sont croisées pour permettre une interprétation plus rigoureuse.

Bibliographie indicative

- ATTAL – VIDAL C., IRIBARN P. (2012), *Focus Groups : mode d'emploi*, AFNOR.
- BEAUD S., WEBER, F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*. Paris. La découverte.
- BOUTIN G. (2007), *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Editions nouvelles AMS
- EL HADJ T. (2010), « Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problème de scientificité », *Recherches qualitatives*, Vol.29(1). Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages.
- LIAMPUTTONG P. (2011), *Focus Group Methodology : Principle and Practice*, Sage Publications.
- LITOSSELITI L. (2003), *Using Focus Group in Research*, Continuum International Publishing Group.
- MARKOVA I. (2003), *Les focus groups*. Dans S. Moscovici & F. Buschini. *Les méthodes des sciences humaines* (pp.221-242) Paris. PUF
- MORGAN D.L (1997), *Focus Group as Qualitative Research*, Sage Publications.
- SALAZAR ORVIG A., GROSSEN M. (2004), « Représentations sociales et analyse du discours produit dans les focus groups : un point de vue dialogique », *Bulletin de psychologie*, 471(3), 263-272.
- VAN CAMPENHOUDT, L., QUIVY, R. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- VILATTE, J.C. (2007), *L'entretien comme outil d'évaluation*. Formation « Evaluation » 1-4 décembre, Lyon.

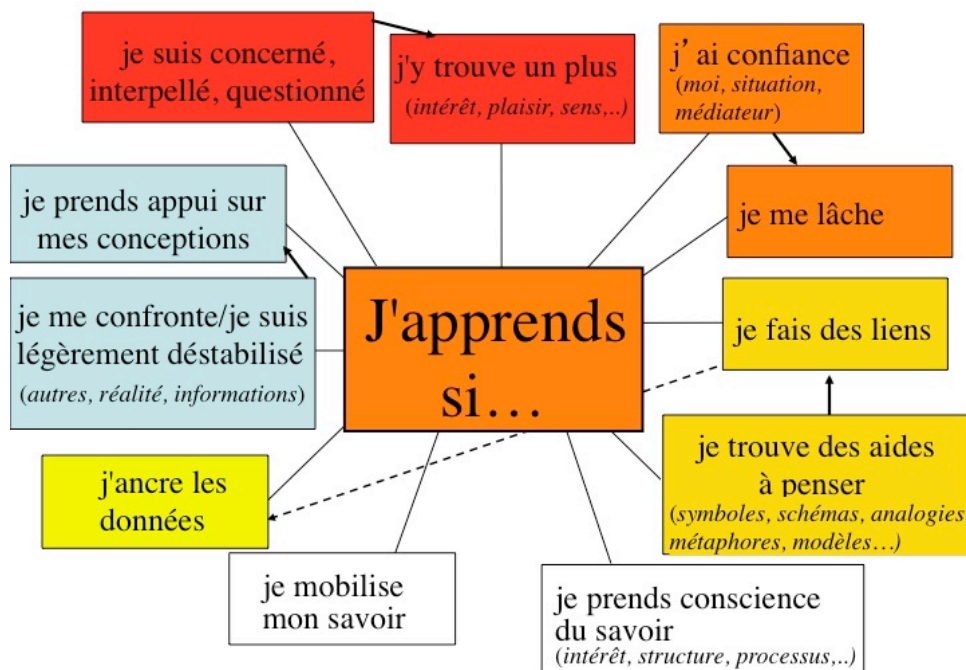
Partie 3 - Les démarches pédagogiques favorables à une EDD

Responsables : Arnaud Diemer – Francine Pellaud

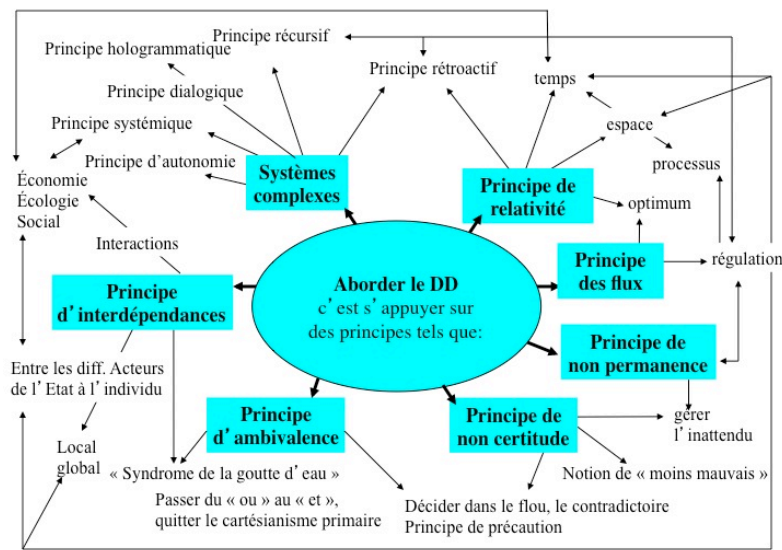
Au sein d'une école qui fonctionne, depuis Jules Ferry, sur un modèle essentiellement frontal issu d'une vision de l'apprendre inspirée du 17^e et du 18^e siècle par John Locke et Condillac, aborder des questions complexes d'actualités, dont les connaissances ne sont pas toujours stabilisées et pour lesquelles les réponses se situent souvent dans une vision prospective, est un enjeu de taille. Si la pédagogie active, à travers ses précurseurs, tels que Freinet, Ferrière, Montessori et encore bien d'autres, a apporté des éléments essentiels pour que l'élève soit mis au centre des apprentissages, il faut reconnaître que ces pratiques restent encore marginales et, surtout, l'apanage des petits degrés. Quitté l'école primaire, l'enseignement redevient essentiellement *ex cathedra*, axé sur la mémorisation des savoirs.

Dans un tel contexte, il est utile de se rappeler que la didactique peut apporter des pistes intéressantes pour comprendre pourquoi certaines pédagogies répondent mieux aux spécificités d'une EDD. Si nous nous référons aux différents modèles « classiques » de l'apprendre – la maïeutique, l'empirisme, le behaviorisme, le (socio)constructivisme et le modèle allostérique –, nous constatons que seuls les deux derniers répondent aux besoins du développement d'une pensée complexe : le constructivisme et son élargissement au socio-constructivisme, dont les précurseurs sont Piaget (1949) et Vygotsky (1933 et 1934), et le modèle allostérique de l'apprendre développé par l'équipe d'André Giordan dès les années 1980. Ce dernier donne, par ailleurs, des indications précises sur les besoins de l'élève en matière d'environnements didactiques favorables à l'apprendre. Ces indications sont des aides précieuses pour voir en quoi les différentes pratiques pédagogiques participent ou non à une EDD. Avant de développer ces paramètres, rappelons d'emblée qu'aucune pratique pédagogique, ainsi qu'aucun modèle didactique ne sont « bons » ou « mauvais » en soi. Chacune et chacun ont un domaine de validité qui dépend d'abord de l'élève, de ses conceptions, de sa manière d'apprendre, du contexte d'apprentissage, de la matière et des connaissances abordées, ainsi que des objectifs de l'enseignant. C'est la raison pour laquelle on ne peut parler de LA pédagogie, sauf si celle-ci évoque la « science pédagogique ». De plus, la panacée n'existant pas en ce domaine, nous préférons utiliser le pluriel, mettant ainsi l'accent sur les diversités qui jalonnent l'école et les multiples possibles qui s'offrent à l'enseignant pour permettre aux élèves de construire leurs savoirs. Ces derniers sont également à décliner multiples puisqu'ils regroupent autant les savoirs relatifs aux connaissances, que les savoir-être – ou attitudes –, les savoir-faire qui font références au développement de compétences et les savoir sur le savoir qui évoquent une métacognition. Tant le constructivisme, le socio-constructivisme que le modèle allostérique, montrent que l'élève n'arrive pas « vierge » de toute connaissances à l'école (Giordan, Pellaud, Eastes, 2004 ; Pellaud, Giordan, 2008). Il possède des conceptions qui vont, en même temps, être ses outils pour construire ses savoirs et des obstacles à cette construction. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit, en permanence, « faire avec pour aller contre » les conceptions de l'élève, selon l'expression de Giordan (1987 ; 1998). En matière de DD et d'EDD, ces conceptions sont renforcées par un grand nombre de paradigmes qui vont à l'encontre des principes qui régissent la pensée complexe liée au DD (Pellaud, 2000, 2011). Il incombe donc aux enseignants de choisir des pédagogies qui vont favoriser l'apprendre, mais un apprendre tourné vers le développement d'une pensée complexe, elle-même régie par des modes de raisonnement spécifiques.

Nous avons parlé d'environnement didactique favorable à l'apprendre et de principes régissant la pensée complexe. Pour simplifier, nous dirons que toute pédagogie qui offre les outils permettant de développer l'ensemble de ces items peut être considérée comme favorable à l'apprendre.



Mais tenir compte de cet environnement n'est pas suffisant pour garantir une EDD. En effet, celle-ci doit permettre le développement de la pensée complexe (Pellaud, 2013), notamment en favorisant la compréhension des principes qui la régissent. Ces principes sont proposés dans le schéma suivant :



FPELLAUD, LDES, 2004

Mais là encore, en rester à ces principes serait réduire l'EDD à des compétences. Si leurs importances soient-elles, celles-ci ne suffisent pas. Il faut encore leur ajouter certains savoir-être, tels que : le développement d'un esprit critique constructif, la capacité à clarifier ses valeurs dans le respect des opinions et des cultures, la capacité à développer une pensée prospective, la capacité à agir en fonction des éléments susmentionnés.

Les quatre chapitres qui composent cet axe 3 montrent comment, à travers des pédagogies particulières, il est possible de développer, chez l'élève, des compétences propres à la compréhension du DD.

La pédagogie critique met l'accent sur le développement d'un élève futur citoyen, capable de prendre des décisions de manière autonome, sans céder à la pression du groupe et d'agir en conséquence. Si nous nous référons à l'environnement didactique de Giordan (1998), elle cherche avant tout à développer la confiance en soi, notamment à travers la capacité à se confronter aux autres. Cette confrontation nécessite également la capacité à mobiliser son savoir à bon escient. Cette mobilisation va, d'une part, participer à l'ancrage des données et, d'autre part, à créer des liens entre les différentes connaissances.

La pédagogie par projet mise, au départ, sur le fait que la finalité concrète des actions entreprises en classe va participer à faire émerger un intérêt pour la problématique abordée, du plaisir et surtout donner du sens aux apprentissages qui vont être entrepris. De ce fait, l'élève a toutes les chances de se sentir concerné, interpellé, questionner et va développer ainsi une attitude favorable à l'apprendre, notamment par la capacité à « se lâcher » pour permettre la transformation de ses conceptions. La mise en œuvre de l'inter, voire de la transdisciplinarité participe à la compréhension de la structure, des processus et de l'intérêt de chaque discipline et donne une ouverture tout à fait favorable à la compréhension de ce qu'implique une approche systémique et complexe.

L'exploration du milieu de vie procède par étapes, celles-ci amenant progressivement les élèves à mieux comprendre les interactions qui existent entre les différents acteurs en œuvre dans toute situation de la vie courante. Cette prise de conscience cherche à déstabiliser légèrement les élèves afin de les rendre capables de remettre en question leurs conceptions. Procédant par étapes très différenciées quant aux outils pédagogiques utilisés, cette approche offre des aides à penser diversifiées, extrêmement favorables à la création de liens entre les différents savoirs. Enfin, elle vise le développement de la pensée prospective et critique.

La pleine conscience se différencie des trois premières approches par des objectifs qui se situent essentiellement dans le développement d'attitudes et de savoir-être. La capacité à écouter, à accorder du crédit à l'autre, à collaborer sont des éléments essentiels pour une EDD, qui se retrouvent notamment

dans le développement d'une confiance en soi, mais également d'une confiance dans les autres –le groupe classe-, dans l'enseignant et dans la situation d'enseignement. Ce sentiment, s'il parvient à se développer, participe au « lâcher prise » nécessaire à l'apprendre et peut s'étendre, grâce au sentiment de bien-être que peut procurer la progression harmonieuse de l'être au sein d'un groupe, à cette recherche non matérialiste d'un « toujours mieux » qui s'oppose au « toujours plus » consumériste.

Bibliographie indicative

- DIEMER A., MARQUAT C. (2014), *Education au développement durable*, De Boeck.
- GIORDAN, A. DE VECCHI, G. (1987), *Les origines du savoir*, éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- GIORDAN, A. (1998) *Apprendre !* éd. Belin, Paris
- GIORDAN, A. PELLAUD, F. EASTES, R-E (2004), Des modèles pour comprendre l'apprendre: de l'empirisme au modèle allostérique in *Gymnasium Helveticum*, mai 2004
- PELLAUD, F. GIORDAN, A. (2008), *Comment enseigner les sciences*, éd. Delagrave, Paris
- PELLAUD, F. (2000), Thèse de doctorat *L'utilisation des conceptions du public lors de la diffusion d'un concept complexe, celui de développement durable, dans le cadre d'un projet en muséologie*. Université de Genève
- PELLAUD, F. (2011), *Pour une éducation au développement durable*, éd. Quae, Paris
- PELLAUD, F. ROLLE, L. GREMAUD, B. BOURQUI, F. (2012), L'éducation en vue d'un développement durable : enjeux, objectifs et pistes pratiques interdisciplinaires in *Revue interdisciplinaire de didactique*, Québec.
- PIAGET, J. (1998), *De la pédagogie*, éd. Odile Jacob, Paris
- SCHNEUWLY, B. BRONCKART, J-P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, éd. Dela chaux et Niestlé, Neuchâtel

Chapitre 8 : La pédagogie critique

Arnaud Diemer

Si l'éducation au développement durable nous fait entrer dans un monde de plus en plus complexe, requérant la contribution de différentes disciplines (pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité), elle participe également à la construction de compétences sociales - dites éco-citoyennes - par l'intermédiaire du débat de classe ou de la prise en compte des questions socialement vives. Selon, Nadine Fink (2010, p. 12), l'éducation au développement durable viserait ainsi « *d'une part à construire des savoirs relatifs aux dimensions et aux enjeux du développement durable et de l'avenir de l'humanité, d'autre part, à former les élèves à vivre, choisir et initier des pratiques sociales correspondant à un mode de développement durable* ». L'EDD insiste sur la formation d'un citoyen autonome et met en garde contre un enseignement qui serait uniquement prescriptif. De ce point de vue, le débat de classe, le décryptage des questions socialement vives, la construction de cartes de controverses sont autant d'outils permettant de dépasser le rôle prescriptif de l'éducation et d'initier une pédagogie critique. Cette dernière puise ses fondements dans les sciences politiques et sociales. Elle s'appuie à la fois sur un questionnement des savoirs disciplinaires (remise en cause des pseudo-vérités) et l'émergence de compétences sociales (dans leur dimension à la fois comportementale, cognitive et émotionnelle). La pédagogie critique doit aider les apprenants à questionner un problème et à développer une conscience critique en dépassant le cadre des croyances et des positions dogmatiques.

Les travaux de Paulo Freire (1974, 2005, 2013) et Ira Shor (1994) ont largement influencé cette approche de l'enseignement. Dans son ouvrage, *la pédagogie des opprimés* (1974), Freire insistait sur la nécessité de penser une situation éducative dans un contexte individuel (lié à l'expérience) et social. Il importait de développer une éducation porteuse de citoyenneté et respectueuse des milieux sociaux (Freire, 2013). Shor (1992, p. 15) associe la pédagogie critique à ce qu'elle appelle the *Empowering Education* : « *Empowering education... is a crucial democratic pedagogy for self and social change. It is a student centered program for multicultural democracy in school and society. It approaches individual growth as an active, cooperative and social process, because the self and society create each other. Human beings do not invent themselves in a vacuum, and society cannot be made unless people create it together. The goal of this pedagogy are to relate personal growth to public life, by developing strong skills, academic knowledge, habits of inquiry critical curiosity about society, power, inequality and change* ». La pédagogie critique prend les traits d'un processus d'apprentissage négocié entre l'enseignant et les étudiants, d'un côté le leadership de l'enseignant, de l'autre une autorité mutuelle enseignant-étudiants. Par ce processus,

les étudiants sont amenés à développer certaines capacités et une réelle connaissance de la société dans laquelle ils vivent (Mc Laren, 1989 ; Banks, 1991).

Bibliographie indicative

- BADER B. (2014), « Se reconnecter à la nature, vers une éducation pour la justice sociale, d'une posture interprétative et critique à une posture socioculturelle », *Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable*, Université de Laval, 40 p.
- BADER B., ARSENEAU I., THERRIAULT G. (2013), « Conception des sciences d'élèves de 4^e secondaire engagés dans une démarche interdisciplinaire d'enseignement des sciences sur les changements climatiques », *Education Relative à l'Environnement*, vol 11, p. 99-118.
- BADER B. (1998), « Une vision socialisée des sciences au service d'une éducation relative à l'environnement socioconstructiviste », *Canadian Journal of Environmental Education*, vol 3, p.156-170.
- FINK N. (2010), « Le débat, outil pour dépasser le sens commun », *Cahiers pédagogiques*, dossier « L'éducation au développement durable, comment faire ? », n° 478, p. 10 – 13.
- FREIRE P. (2005), *Pédagogie de l'autonomie, savoirs nécessaires à la pratique éducative*, ERES. Réédition en 2013.
- FREIRE P. (1974), *La pédagogie des opprimés*, Maspéro.
- GERHARDT H.P (1993), « Paulo Freire 1921 – 1997 », *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXVIII, n°3-4, septembre-décembre, p. 445 – 465.
- HART P. (1993), « Alternative Perspectives in Environmental Education Research : Paradigms of Critical Reflective Inquiry » in R. Mrazek (dir), *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*, p. 107 – 130. Troy, OH : North American Association for Environmental Education.
- SHOR I. (1994), *Empowering Education : Critical Teaching for Social Change*, University of Chicago Press.
- SAUVE L. (1997a), « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIII(1), p. 169-189.
- SAUVE L. (1997b), « Pour une recherche critique en éducation relative à l'environnement » in C. Baudoux et M. Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement social*. Les Cahiers du LABRAPS – Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires, Université Laval, vol. 23. p. 103-122.

Chapitre 9 : La pédagogie par projet

Francine Pellaud

Un projet donne un but, un objectif, une raison d'être à un ou des objets de savoir. Il fédère des disciplines, les oblige à collaborer, à apporter leur regard propre, leurs spécificités intrinsèques au travers d'une approche globale. Le projet participe à donner du sens, non seulement à ce qui est appris à l'école, mais à l'école elle-même. On n'apprend plus (seulement) pour la note, mais parce que l'on crée ensemble un « objet » concret sur lequel l'enfant peut s'appuyer pour construire son propre savoir. Le projet participe à cette motivation nécessaire, voire indispensable à l'apprendre. Malgré les avantages reconnus de cette pédagogie, son application ne fait pas l'unanimité. Qu'il s'agisse de la rigidité des programmes ou des inspecteurs, de l'organisation du temps scolaire, découpé et « saucissonné » par tranche de 45 ou de 50 minutes, de l'impossibilité de travailler de manière inter ou transdisciplinaire, du manque d'infrastructure ou de moyens financiers, des connaissances extrascolaires qu'une telle pratique nécessite ou encore du nombre d'élèves par classe, bien des éléments sont évoqués pour renoncer à sa mise en œuvre en classe.

Sans nier ces difficultés, des pistes peuvent être proposées pour tenter de les contourner, voire de les utiliser pour atteindre des objectifs encore plus ambitieux. Ce chapitre est là pour tenter de convaincre les plus récalcitrants que cette pédagogie est applicable, quel que soit le contexte dans lequel elle voit le jour.

Bibliographie indicative

- DEWEY J. (2004, 1^{re} éd. 1913), *L'École et l'enfant*, éd. Fabert.
- HUBER M. (1999), *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique sociale.
- JJORNOD S. (2014), <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/rev2006/pedagogiedeprojet.html>,

téléchargé le 3 mars 2014.

MEIRIEU P. (1997), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, n° 68, , consulté le 20 mars 2014.

http://www.enseignement.be/index.php?page=26968&navi=3557&rank_page=26968

PELLAUD F. (2014), Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable : quels liens ? in *Education au développement durable, enjeux et controverses*, éd. de Boeck

PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF (2^e éd.1998).

PERRENOUD P. (1999),

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

VIAL J. (1976), *Pédagogie du projet*. Paris : INRP.

Chapitre 10 : L'exploration du milieu de vie, point d'ancrage d'une démarche d'EDD

Céline Montéro

Lucie Sauvé a formalisé une démarche globale d'éducation relative à l'environnement qui s'ancre dans le milieu de vie. Elle est structurée autour de quatre étapes et peut-être adaptée à tous publics et à divers contextes. La première « l'environnement, mon milieu de vie » consiste à découvrir ou redécouvrir son milieu de vie à travers des itinéraires, des jeux, des enquêtes... en vue d'une meilleure appropriation. La deuxième « l'environnement, un réseau de relations » vise à mettre en évidence et à prendre conscience des interactions « entre les éléments du milieu et entre ces éléments et nous-mêmes, en tant qu'individu et groupe social. » Cette étape contribue aussi à améliorer les connaissances du milieu en vue d'une approche systémique et globale. La troisième étape « l'environnement, des problèmes à résoudre » est celle de l'identification de situation problème. Elle se penche sur les caractéristiques des problèmes environnementaux et leurs processus de résolution. Elle met en évidence les valeurs en jeu et fait appel à la pensée critique. Enfin, la quatrième étape « l'environnement, des projets pour ma communauté » est centrée sur la résolution de problèmes ou des projets d'amélioration de la qualité du milieu de vie. Elle repose sur des savoirs-agir et l'engagement dans l'action.

Ce chapitre s'attachera à décrire les différentes étapes de cette démarche, en donnant des exemples sur les modalités de mises en œuvre, quels moyens, quels outils sont adaptés aux contextes africains et mettra en perspective le cadre conceptuel de référence pour ce modèle d'éducation au développement durable ancré dans le milieu de vie.

Bibliographie indicative

BERRYMAN T. (2004-2005), « Réapprendre à habiter ici et entre nous : une éducation centrée sur les lieux et la communauté », Université du Québec à Montréal. *Revue ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT*, Vol. 5, 2004-2005, p65-86.

CHERIKI NIORT J. (2010), Guide pratique d'éducation à l'environnement : entre humanisme et écologie, *Réseau Ecole et Nature*, Ed. Yves Michel, 2010

CHERIKI NIORT J. Outils numériques et éducation à l'environnement : quels usages possibles avec le public ? Livret n°5 IFREE, Le Rallye urbain, p 27-28.

COTTEREAU D. (1997), *Alterner pour apprendre, entre de pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*.

DEHAN B. (1989), L'environnement. Une expérience à vivre – Une invitation à une pédagogie interdisciplinaire. Rencontre internationale du 6 au 17 juillet 1988, Centre FOEVEN (Vernou, France), Centre AROEVEN (Cladech, France). Paris : FOEVEN et CIRADEM, 27-36, 39-41– 59 pages. Document interne

SAUVE L. (1997), *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin Éditeur, p. 259-288.

VILLEMAGNE C. (2004-2005), Le milieu de vie comme point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement : réalité ou chimère ? Université du Québec à Montréal, Université de Rennes 2 et Université de Sherbrooke, *Revue ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT*, Vol. 5, 2004-2005, p 89-95.

Chapitre 11 : La pleine conscience, une démarche pédagogique pour l'EDD

Marianne Claveau

La démarche proposée par la pratique de la pleine conscience peut s'adapter à toutes les situations d'enseignement. Cependant elle est très pertinente en Education au Développement Durable. En effet, au vu de la complexité des problématiques abordées et au regard des domaines non stabilisés qui y sont abordés, le savoir et le savoir faire de l'enseignant et de l'apprenant ne peuvent être qu'incomplets et évolutifs. La compétence majeure du formateur peut donc être de développer un savoir être qui lui permette de mieux se connaître et de mieux s'accepter afin d'entrer en relation avec les autres dans un esprit d'ouverture empathique et dans une dynamique collaborative indispensable à la rencontre et la compréhension interculturelle.

Envisager un développement durable c'est aussi permettre à chacun de bénéficier de bonnes conditions d'éducation pour construire et mettre en œuvre notre futur avec dignité. Suivant les contextes, cette perspective peut se révéler complexe. En nous invitant à accueillir le moment présent et à nourrir un bonheur qui ne dépend pas de conditions extérieures, la pleine conscience nous offre une opportunité de se libérer des schémas d'habitudes qui nous maintiennent prisonnier d'une façon d'être au monde.

La pratique de la pleine conscience va aider l'enseignant à focaliser son esprit sur les conditions favorables déjà présentes dans la classe et il va ainsi pouvoir nourrir lui-même son besoin de sens, d'utilité et de reconnaissance. Il va pouvoir être capable de prendre soin de ses émotions, de générer une stabilité intérieure, et apprendre à accepter ce qui est sans engendrer de frustration et sans nourrir un sentiment de colère. Accepter ne voulant pas dire être d'accord, mais simplement admettre les faits comme un postulat et réfléchir à une réponse sans entrer en réaction. Cette pratique va l'aider à entraîner son esprit à ne pas fuir dans le passé ou le futur pour pouvoir être plus présent à sa classe, pour pouvoir mener sa mission avec joie.

Pour les apprenants, cette pratique permet d'apprendre à générer le calme et à développer leur attention. Elle peut se mettre en œuvre à travers des activités collectives (le nombre n'est pas un facteur limitant). Elle facilite la valorisation des savoirs déjà acquis et le potentiel de chacun et permet de pouvoir agir de façon plus "personnalisée" sur un groupe important. Elle permet d'autonomiser l'individu en l'invitant à développer sa compréhension, sa réflexivité, en nourrissant sa confiance en lui, sa dignité et en l'invitant à ne pas trop rêver mais à cultiver son bonheur au quotidien. Cette pratique va apporter une grande considération aux ancêtres, à la culture et favoriser en chacun la réconciliation avec notre environnement.

Bibliographie indicative

- ANDRE C., KABAT-ZINN J., RABHI P., RICARD M. (2013), *Se Changer, Changer le monde*, Paris, L'Iconoclaste, 258 p.
- HANH Thich Nhat (2008), *Le miracle de la pleine conscience*, Paris, J'ai Lu.
- HANH Thich Nhat (2011), *Planting seeds, Practicing Mindfulness with children*, Parallax press. (en cours d'édition en français)
- KABAT-ZINN J. (2009), *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*, Paris, J'ai Lu, 742 p.
- SNEL E. (2012), *Calme et attentif comme une grenouille*, Paris, Les arènes.

Partie 4 - les outils de l'EDD

Responsable : Yannick Rafaitin

L'acquisition de compétences nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre de dispositifs de formation dans le champ de l'éducation au développement durable et plus spécifiquement dans le cadre de la formation d'adultes, nécessite un travail dans un objectif de développement réflexif. Au cours de chacune des étapes, non entièrement distinctes, de la formation d'adultes (phase projective, phase analytique, phase d'appropriation), il est nécessaire de connaître et de travailler en fonction des spécificités du public. Pour cela, et particulièrement lors de la première phase, il faut identifier **ses représentations** du développement durable afin de proposer des outils de formation. Parmi l'ensemble des outils utilisés en

formation d'adultes, nous avons privilégié cinq outils novateurs préalablement testés en éducation au développement durable:

- Le conte
- Le photo formation
- Le théâtre forum.
- Les cartes mentale, conceptuelle et de controverses
- L'objet débat

Un cadre d'utilisation de ces outils proposés a été défini comme ceci:

- les outils doivent permettre de recueillir les représentations des professeurs des écoles sur place dans chacun des pays. Leur utilisation doit être de nature à « libérer » la parole et de faciliter les échanges au cours de séances de focus groupe ;
- il faut identifier si certains outils novateurs entrent en résonance avec des pratiques locales, afin de mieux cerner leur pertinence;
- il faut analyser les possibilités d'intégration des outils et démarches dans des propositions de phase d'accompagnement pour les 5 pays concernés.

Le premier voyage d'étude au Bénin a été l'occasion de tester sur un public d'enseignants, après un focus groupe trois outils : le conte, la photo formation et l'objet débat. Cependant leur utilisation et l'analyse faite des représentations obtenues ainsi ont montré qu'il est indispensable de contextualiser les outils aux champs locaux de préoccupation en termes d'éducation et de développement durable.

Les cinq chapitres qui composent cet axe 4 montrent comment l'utilisation de ces outils peut permettre de recueillir les représentations des participants et leur donne des pistes de mises en œuvre dans leurs pratiques quotidiennes. Il sera alors possible pour eux de développer, chez l'élève, des compétences propres à la compréhension du DD. Le conte est un outil pédagogique polyvalent : il peut être support de réflexion, amorce de débat ; il peut libérer la parole et provoquer des échanges et le recueil des représentations. Le conte permet de s'ouvrir à l'altérité tout en revalorisant l'estime de soi. Libre de tout support matériel, il peut devenir un outil privilégié pour des pays dans lesquels l'accès à l'écrit reste encore difficile. Le photoformation a pour finalité la professionnalisation des enseignants. Acquérir un regard professionnel sur les questions d'éducation au développement durable est un processus qui nécessite de travailler des problématiques complexes au sein desquelles chacun est très impliqué en tant que personne. Tenir un discours rationnel et distancié, prendre conscience de ses propres conceptions, des a priori, des idées toutes faites que l'on véhicule n'est pas toujours facile. L'image peut constituer un support susceptible d'aborder ces questions. Les cartes mentale, conceptuelle et de controverses sont des outils d'organisation de la pensée. On peut distinguer trois types de cartes aux finalités pédagogiques différentes. Buzan et Griffiths (2011) décrivent la carte mentale comme une cartographie de nos pensées pouvant constituer un outil privilégié pour développer la créativité, organiser des idées y compris lors de la prise de notes ou de la structuration d'un projet et favoriser l'apprentissage et la mémorisation. La carte conceptuelle permet de simplifier la réalité en proposant un raisonnement clair et précis, elle favorise la métacognition, c'est à dire le contrôle du processus du discours à interpréter (Nguyen, Tochon, 1998). L'analyse des controverses vise à présenter de manière synthétique et neutre, une situation complexe où discours, positions des acteurs, enjeux s'associent ou s'opposent (Rafaitin, Marquat, Diemer, 2014). Le Théâtre forum sert à décoder les enjeux d'une situation, à imaginer des pistes de solutions, à vérifier leur faisabilité, les conditions dans lesquelles elles peuvent être réalisées et les conséquences négatives ou positives de leur mise en œuvre. Il permet de passer d'une situation individuelle traitée à la problématique générale : les acteurs se saisissent d'une situation individuelle pour la transformer à l'aide des solutions de plusieurs personnes. Cela permet de prendre de la distance par rapport au vécu, d'analyser une réalité et de construire ensemble une action concrète. L'objet débat a pour objectif d'être assez évocateur pour susciter le questionnement, tout en laissant assez de place à l'imagination pour que chacun puisse y voir son propre questionnement. Miroir du groupe concepteur autant que miroir de ceux qui vont y être confrontés, il laisse une grande place à l'imprévu et à l'expression.

Bibliographie indicative

- DENIS M. (1989), *Image et Cognition*, PUF.
- JODELET D. (1997), *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*, Le psychologue, PUF.
- MOSCOVICI S., (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF et " La représentation sociale " Introduction à la psychologie sociale Vol. 1. Paris : Larousse.

PIAGET J. (1947), *Représentation du monde chez l'enfant*, PUF.
PELLAUD F., GIORDAN A., EASTES R-Emmanuel, (2007), *Vers de nouveaux paradigmes scolaires*, Chemin de Traverse no 5- Solstice d'Eté, éd. Les Amis de CIRCEE

Chapitre 12 : Le conte

Basmaison Marie-Noëlle, Girardin Maryvonne, Pellaud Francine

Depuis toujours le conte a nourri l'imaginaire des enfants comme des adultes. S'il est porteur de valeurs, sa volonté première, à l'inverse de la morale, n'est pas de les transmettre, mais de les proposer à l'auditeur. Conçu comme une « rencontre entre nature intérieure et nature extérieure » (Bischoff, 2010), s'il parle à l'inconscient, il laisse chacun y puiser ce dont il a besoin. « Les contes ont ce pouvoir de toucher en nous simultanément plusieurs registres, de réactiver notre inconscient, de stimuler la mémoire de nos oublis, de susciter un autre regard, une autre écoute, d'être porteurs d'énergie créatrice. » (Salomé, 2010) Acteur de toutes les traditions orales par excellence, il peut être considéré comme universel, quand bien même les cultures dans lesquelles il émerge lui donnent des teintes particulières. Si la pédagogie a beaucoup changé, les techniques d'apprentissage sont en évolution permanente, de nouveaux outils de formation ont été créés, « *le conte, lui, est resté tel qu'au premier jour : universel, symbolique, émouvant et simple* » (Coste, 2008). Le conte est un outil pédagogique polyvalent : il peut être support de réflexion, amorce de débat ; il peut libérer la parole et provoquer des échanges. Le conte permet de s'ouvrir à l'altérité tout en revalorisant l'estime de soi. Le conte scientifique, tel que nous le proposons, est issu des traditions ancestrales. Né d'une rencontre entre littérature, psychanalyse, sciences et didactique, il propose aux non-scientifiques de comprendre simplement des phénomènes complexes, dont le développement durable n'est pas absent. Libre de tout support matériel, il peut devenir un outil privilégié pour des pays dans lesquels l'accès à l'écrit reste encore difficile.

Bibliographie indicative

EHORA EHOFF C.(2013), *Roman africain et esthétique du conte*, Paris, L'Harmattan.
BISCHOFF O. (2010), L'imaginaire et les contes de fées : une rencontre entre nature intérieure et nature extérieure. *L'éducation au développement durable dans tous ses états*, coordonné par Michel Vidal, 1^{ère} édition, Florac, Causses et Cévennes, pp 125-133
COSQUIN E.(2003), *Contes*, Arles, Picquier.
COSTE P., BIGEARD M. (2008), *Former par les contes*, Paris, Eyrolles.
DAVESNE A., GOUIN J. (2011), *Contes de la brousse et de la forêt*, EDICEF.
GOROG KARADY V. (2001), *Fille difficile : Un conte-type africain*, CNRS.
HAMPATE BA A. (2013), *La révolte des bovidés et autres contes de la savane*, Hatier.
HAMPATE BA A. (2006), *Petit Bodiel et autres contes de la savane*, Pocket.
HELFT C. (2013), *La musique africaine – Timbélé et la Reine Lune*, Gallimard jeunesse musique.
PELLAUD F., EASTES R-E, MUTHS D., COLLET B. (2007), *Prendre la science en conte...* in *Grand N*, no 80, IREM, Grenoble.
PINKOLA ESTES C.(1996), *Femmes qui courent avec les loups*, Paris, Grasset.
GOROG KARADY V., CHICHE M.(1995), *Littérature orale d'Afrique noire*, Maisonneuve et Larose.
GOROG KARADY V. (1988), *L'enfant dans les contes africains*, CILF.
BETTELHEIM B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont.
PAULME D. (1976), *La mère dévorante – essai sur la morphologie des contes africains*, Gallimard.
PROPP V. (1970), *Morphologie du conte* (1928), Paris, Le Seuil (Essais).
ÉQUILBEC F.-V. (1913), *Essai sur la littérature merveilleuse des noirs suivi de contes indigènes de l'ouest-africain français*, Paris, Leroux.

Chapitre 13 : Le photoformation

Maryvonne Girardin, Yannick RAFAITIN

Le photoformation aussi appelé Photolangage est un outil de communication en groupe, basé sur un usage original de la photographie, visant à **favoriser la réflexion et les échanges**. L'approche interactive et socioculturelle de la communication qui y est développée met au cœur d'un dispositif non le sujet individu, mais le sujet en interaction avec d'autres sujets. Les photographies sont alors choisies pour leur

capacité à **faire voir** et à **faire penser**. L'utilisation de la médiation de l'image peut constituer un support susceptible de permettre l'expression de chacun dans toute sa subjectivité tout en évitant de parler directement de soi puisque l'on parle d'une photo.

Pratiqué au départ avec des publics jeunes il a été très vite adopté en formation d'adultes pour la facilitation de communication qu'il permet et le fait qu'il favorise l'émergence puis la confrontation des représentations et des pratiques. Cette méthode s'enracine dans un ensemble de perspectives psychologiques et psychosociologiques qui ont pénétré progressivement les champs de l'éducation, de la formation, de l'animation et de la thérapie. C'est peut-être au départ dans le champ de l'éducation à la santé qu'elle a été le plus utilisée.

Aujourd'hui le photoformation est « un ensemble de techniques pédagogiques qui utilisent la photographie au service d'un projet de formation ». Cette approche trouve sa source dans les pratiques de formateur d'enseignants. Elle vise la mise à jour des présupposés et des attentes, des représentations des stagiaires et de la mise en distance avec leurs propres conceptions dans une phase projective. Il est nécessaire de les prendre en compte à la fois pour le formateur pour savoir où en sont les participants et pour eux il s'agit de clarifier leur conception du problème et de découvrir qu'il existe d'autres façons de voir les choses. L'enjeu n'est donc pas seulement d'avoir une idée de ce qu'ils connaissent mais de leur permettre d'exprimer le rapport qu'ils entretiennent à la question. Pour le formateur, l'enjeu est de s'assurer qu'il a mis en œuvre les moyens de « prendre les personnes là où elles sont ».

Dans notre étude, le photoformation a été et sera principalement utilisé comme une activité permettant d'exprimer les représentations initiales des participants sur les thèmes relevant des éducations au développement durable, à la santé, à la solidarité etc ... et de les confronter au groupe afin de construire une représentation collective. C'est un outil favorisant l'implication individuelle et collective et s'inscrit dans une progression d'activités.

Bibliographie indicative

BAPTISTE A., BELISLE C., PECHENART J. M., VACHERET C. (1991), *Photolangage, une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Ed. d'Organisation, Paris.
COLLIN C., LACROIX A. (2009), *Le Photo-langage*, SFTG.
BELISLE C., BIANCHI J., JOURDAN R. (1999), *Pratiques médiatiques, 50 mots-clés*, CNRS Editions.
<http://educationaudeveloppement.solidairesdumonde.org/archive/2014/09/01/outils-methodes-techniques-photo-langage-by-jerome-martin.html>

Chapitre 14 : Le théâtre Forum

Fabienne Raffin, Sébastien Baron

Le Théâtre Forum est une des techniques du Théâtre de l'Opprimé. Il a été mis au point par Augusto Boal au Brésil pendant la période de la dictature militaire et de la censure. Il veut utiliser son métier pour lutter contre ce régime politique et propose alors une forme nouvelle de représentation. Le Théâtre forum sert à décoder les enjeux d'une situation, à imaginer des pistes de solutions, à vérifier leur faisabilité, les conditions dans lesquelles elles peuvent être réalisées et les conséquences négatives ou positives de leur mise en œuvre. Il permet de passer d'une situation individuelle traitée à la problématique générale : les acteurs se saisissent d'une situation individuelle pour la transformer à l'aide des solutions de plusieurs personnes. Cela permet de prendre de la distance par rapport au vécu, d'analyser une réalité et de construire ensemble une action concrète. Dans les situations choisies, il y a un opprimé (ou plusieurs) et un ou plusieurs oppresseurs. Autour, il y a des personnages qui occupent des fonctions plus ou moins claires de soutien actif ou passif à l'un ou l'autre. Le Théâtre forum est une sorte de théâtre interactif qui permet par le biais du jeu « d'acteur » à faire émerger la parole, à faire partager sa propre expérience, à se sentir utile en participant à une action collective. Le Théâtre forum permet de faire passer des messages en douceur et d'imaginer collectivement des solutions alternatives. La dimension d'éducation populaire est présente comme :

- démarche conscientisante : Je ne suis pas à l'abri de tel ou tel problème, je me sens concerné.
- travail sur le conflit : face à un problème majeur comment je réagirai, comment convaincre l'autre d'adopter la bonne attitude, comment l'empêcher de mal agir,

- de recherche du sens : prendre connaissance de situations, émettre des hypothèses, des solutions
- dans la dimension collective : chacun peut agir en prenant connaissance des bonnes attitudes et en transmettant ce savoir.
- dans le "faire avec" et non pour, faire partager son expérience, ses sentiments, ses craintes.
- dans l'expérimentation des idées et le jeu : en écrivant le rôle de chacun et le scénario on imagine le déroulement crédible d'un évènement et on prend conscience des bonnes et des mauvaises attitudes et de l'esprit de conviction dont on doit se munir pour convaincre l'autre.
- et enfin dans le fait de partir des vécus : cela fait prendre conscience de l'universalité de certaines situations.

Bibliographie indicative

- BOAL A. (1980), *Stop c'est magique*, Ed Hachette.
- BOAL A. (1978), *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Ed Maspéro.
- BOAL A. (1977), *Le théâtre de l'opprimé*, Ed Maspéro.
- GUERRE Y. (2014), *Vers l'âge d'or de l'éducation populaire – Le peuple éducateur*, Ed l'Harmattan.
- GUERRE Y. (2014), *Jouer le conflit, pratiques de théâtre d'intervention – 2nde édition revue et augmentée*, Ed l'Harmattan 2014.
- GUERRE Y. (1998), *Le théâtre-forum, pour une pédagogie de la citoyenneté*, Ed l'Harmattan.
- MADO CHATELAIN LE PENNEC (2010), *Dans les coulisses du social – Théâtre de l'opprimé et travail social*, Collection Trames, Ed. Eres.

Chapitre 15 : Les cartes conceptuelle, mentale et de controverses

Yannick Rafaitin, Christel Marquat, Arnaud Diemer

Dans le paysage des outils didactiques, les cartes conceptuelles, mentales et de controverses insistent sur la capacité (ce qui implique une participation active) de l'apprenant à mobiliser un ensemble d'informations pour construire de nouvelles connaissances dans un environnement en perpétuel mouvement. A ce titre, la cartographie présente de nombreuses vertus pédagogiques. D'un point de vue conceptuel, elle permet à des apprenants de mieux appréhender des quantités importantes d'information (logique de structuration de l'information) et d'améliorer leur niveau de compréhension d'un sujet (logique de simplification de la réalisation). D'un point de vue mental, elle engage les apprenants dans la créativité. Ce qui se traduit à la fois par une révision des idées, un élargissement de la discussion, un échange d'arguments et une forme d'auto-production des connaissances. Du point de vue de la controverse, elle permet aux apprenants d'évoluer dans un cadre où les connaissances ne sont pas stabilisées, de prendre en compte l'incertitude afin de repérer l'ensemble des solutions et de comprendre tout le cheminement d'un raisonnement. En l'espace de quelques années, les travaux de Bruno Latour, plus particulièrement ses cartographies de controverses utilisées dans les cours de l'Ecole des Mines et à SciencesPo, sont devenues de véritables outils didactiques pour les apprenants. Pour certains, les cartes de controverses seraient même initiatrices d'une véritable démarche pédagogique.

Bibliographie indicative

- ALBE V. (2009), *Enseigner des controverses*, Presses Universitaires de Rennes.
- BRETON J. (1991), « La schématisation des concepts : un instrument de développement des habiletés conceptuelles au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, fév., p. 18-23.
- DELABRIERE J.L, LE BIHAN F. (2014), *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*, DUNOD.
- LATOUR B. (2011), « Nous construisons des outils pour évaluer les controverses », *La Recherche*, n° 456, p. 76.
- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (2011), *Développement durable et autres questions d'actualité : questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Educagri.
- MARQUAT C., RAFAITIN Y., DIEMER A. (2014), « Des Controversial Issues aux Questions Socialement vives, une clé d'entrée pour comprendre l'éducation au développement durable », *Revue Francophone du développement durable*, n°4, p. 6 – 20.
- REGNARD D. (2010), « Apports pédagogiques de la carte heuristique en classe », *Études de linguistique appliquée*, 2 (158), p. 215-222.
- TOCHON F. V. (1990), « Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'apprentissage et

l'enseignement », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 21, p. 86-105.

VENTURINI T. (2008a), « La cartographie des controverses », *Communication au Colloque CARTO 2.0*, Paris, 3 avril, 7 p.

Chapitre 16 : La création d'un objet-débat

Pellaud Francine, Heinzen Samuel, Marbacher Vincent

Créer, de manière collective, un objet qui suscite un débat convoque celui-ci dès ses premiers instants d'existence. Que faire ? Comment ? Pourquoi ? En vertu de quelles valeurs ? Voilà déjà de quoi travailler la collaboration, la synergie, la communication. Le fait que cet objet sera fait exclusivement de matériaux pouvant être considérés comme des déchets ajoute des éléments importants au questionnement. L'aspect et le besoin esthétique sont convoqués, au même titre que la réflexion éthique, voire philosophique. L'objectif de cet objet est d'être assez évocateur pour susciter le questionnement, tout en laissant assez de place à l'imagination pour que chacun puisse y voir son propre questionnement. Miroir du groupe concepteur autant que miroir de ceux qui vont y être confrontés, il laisse une grande place à l'imprévu. Réalisés dans le cadre de la formation des enseignants dans le canton de Fribourg, en Suisse durant deux semaines interdisciplinaires visant une éducation au développement durable, la conception de ces objets-débats repose sur la mise en question d'enjeux de société. L'un de ces objets-débat a été proposé dans le cadre d'une formation au Bénin et les réflexions qui apparaissent dans cet article synthétisent cette expérience.

Bibliographie indicative

ROBINSON K. (2013), *Finding your Element*, éd. Pinguin Group, London

ROBINSON K. (2006), *Conférence TED : How school kill creativity*, consulté le 15.9.14 sur http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?

SIEMENS G. (2004), *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*, consulté le 12.10.14 sur <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

PELLAUD F. (2011) *Pour une éducation au développement durable*, éd. QUAE, Paris.

Partie 5 - Les compétences en EDD

Responsable : Didier Mulnet

Les connaissances sont à la base de toute formation et éducation et il n'est pas question de remettre en question leur légitimité. Il convient par contre de distinguer les savoirs savants issus des apprentissages scolaires des autres types de savoir (d'expérience, profanes, naturels locaux...) et de les articuler avec les savoirs faire et savoirs être.

Chapitre 17 : Des savoirs aux compétences scolaires dans le contexte des écoles africaines

*Sébastien Baron, Luc Egger, Nathalie Garcia, Maryvonne Girardin, Didier Mulnet,
Fabienne Raffin, Yannick Rafaitin,*

Dans la majorité des cas, les finalités des systèmes éducatifs africains sont de :

- a) Faire acquérir des connaissances, des attitudes et développer des aptitudes pour faire face aux problèmes de la vie ;
- b) Dispenser une formation adaptée dans son contenu et ses méthodes aux exigences de l'évolution économique, technologie, sociale et culturelle ; en tenant compte des aspirations et des systèmes de valeurs en vigueur.

Pour ce faire, l'éducation doit reposer sur les modifications en cours actuellement en Afrique.

- a) De la décolonisation, à la Françafrique, à l'apartheid, aux conflits pour la possession des richesses minières pour en arriver aux conflits de substitution et à l'aide au développement.
- b) Des évolutions démographiques, à la prise en compte de la diversité linguistique, ethnique et religieuse, et des problèmes socio-économiques (endettement, insertion mondiale, pauvreté et sécurité alimentaire)
- c) Des données plus récentes telles que l'insertion anti-terroriste, les enjeux pétroliers, les antagonismes religieux, les problèmes liés à la santé (Sida, Ebola) et à l'écologie (eau, désertification, déforestation..) ou la percée chinoise.

Sylvie Brunel (2014) met en avant les défis qui attendent le continent Africain :

L'accroissement de la productivité agricole avec une agriculture à la fois familiale et écologiquement intensive, respectée, rémunérée et reconnue ;

L'éducation et la formation, seul moyen de rendre attractif ce continent;

L'eau, non seulement potable mais aussi les eaux usées à l'origine de pathologies en milieu rural comme urbain, et l'eau des réseaux d'irrigation et de l'électricité.

Le changement climatique dont l'Afrique est le premier continent affecté, avec la nécessité de trouver des solutions alors que les deux tiers des Africains tirent leurs revenus de leur environnement et que 80% de l'énergie des ménages est toujours fourni par le bois.

Bonne gouvernance dans un continent où les détournements et la corruption, s'ils ne sont pas plus importants qu'ailleurs, ont pourtant des conséquences plus lourdes, car les besoins à satisfaire sont immenses et l'équipement des territoires faible.

Au lieu de mettre en avant les problèmes, il est nécessaire de faire prendre conscience que l'Afrique a les moyens de montrer au reste du monde la véritable signification du terme de développement durable grâce à ses atouts : une société solidaire entre jeunes et vieux, cadets et aînés, ruraux et urbains, où le lien compte plus que le bien, et qui sait unir les traditions passées à la modernité la plus inventive et la plus audacieuse qui soit, dans un continent doté d'une nature plus généreuse que dans nul autre endroit au monde. Cette prise de conscience est le défi de l'école.

Bibliographie indicative

Brunel S. (2014), *L'Afrique est-elle si bien partie ?* Editions Sciences Humaines.

Girault Y. et Y. Lhoste (2010), « Opinions et savoirs : positionnement épistémologiques et questions didactiques », In *Opinions et savoirs. Recherches en didactique des sciences et technologies*. N°1. INRP Editions.

Smith S. (2009), *Atlas de l'Afrique*, Editions autrement.

Taleb M. (2014), *L'écologie vue du sud, Pour un anticapitalisme éthique, culturel et spirituel*. Sang de la Terre. Ecologie, Environnement Société.

Zakhartchouk J.M., R.Hatem (2008), *Travail par compétences et socle commun*. SCEREN CRDP d'Amiens. Repères pour agir.

Chapitre 18 : Des compétences scolaires aux métacompétences pour former au monde de demain

*Sébastien Baron, Luc Egger, Nathalie Garcia, Maryvonne Girardin, Didier Mulnet,
Fabienne Raffin, Yannick Rafaitin,*

La présentation du développement durable selon le modèle des trois sphères (économique, sociale et environnementale) ayant montré ses limites conceptuelles et opérationnelles, il convient de concevoir le développement durable plus comme un processus complexe qui nécessite une approche systémique, dans une vision prospective où l'avenir ne peut plus être envisagé comme une simple projection de l'actuel mais aussi selon des scénarios de rupture. Le processus de développement durable s'accompagne par ailleurs d'une articulation entre les compétences individuelles et les compétences collectives. Le développement durable nécessite l'identification et la prise en compte des différents types de changements (subis ou choisis, perceptibles ou non). Exercer sa responsabilité dans les différents champs

du développement durable, à son niveau est une nécessité, mais ne peut se faire que dans un cadre de fonctionnement éthique. On peut alors considérer cinq méta-compétences :

- Compétence à avoir et mettre en œuvre une vision systémique
- Compétence à avoir et mettre en œuvre une vision prospective
- Articulation entre les compétences individuelles et collectives
- Compétence à permettre et accompagner le(s) changement(s)
- Compétence à exercer sa responsabilité dans un cadre éthique

Former à ces compétences est un enjeu réalisable dans le contexte scolaire africain. Il faut bien sur tenir compte des contraintes des systèmes scolaires africains avec les effectifs élevés, un matériel pédagogique restreint, une équité limitée en termes d'accès selon le sexe, le lieu de résidence et l'origine sociale et des moyens financiers souvent limités, mais former à ces compétences peut se faire dès le plus jeune âge en se fixant des degrés de compétence raisonnables et adaptés aux contextes.

Bibliographie indicative

- Brégeon J., F. Mauléon (2014), *Comprendre et développer les compétences collectives*. Compétences 21. Editions Eska.
- Durand D. (2002), *La systémique*. Que sais-je ? PUF.
- Godin T. (2005), *La prospective*, Que sais-je ?.
- Mulnet D. (2014), Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable, in Diemer A. et C. Marquat (dir), *Education au développement durable. Enjeux et controverses*. De boeck.
- Bedin V. (2013), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation. Pratiques en formation*. L'Harmattan.

Chapitre 19 : Des méta-compétences aux outils de formation en EDD

*Sébastien Baron, Luc Egger, Nathalie Garcia, Maryvonne Girardin, Didier Mulnet,
Fabienne Raffin, Yannick Rafaitin,.*

Les outils proposés dans ce projet se prêtent à la formation à ces compétences. Les cartes conceptuelles, mentales et de controverses favorisent l'approche de la complexité et donc la vision systémique permettant même d'aller jusqu'à la reformulation des problèmes et aux changements de paradigmes. Les contes peuvent conduire à une première approche de la vision prospective. Les compétences collectives peuvent être initiées à partir du théâtre forum. Les compétences en termes de changement peuvent émerger dans l'exploitation des contes ou des cartes conceptuelles ou du théâtre forum. Les compétences en termes de responsabilité et d'éthique, peuvent être introduites à partir des photoformations si l'on conduit les élèves à une réflexion sur les valeurs sous tendues par leurs choix. D'une façon générale, les outils proposés permettent la formation progressive à ces compétences dès lors que ces outils sont intégrés dans un scénario pédagogique adapté. Des outils nouveaux peuvent être mobilisés de façon complémentaires : outils spécifiquement liés aux changements, au développement de la créativité ou des compétences psycho-sociales (*Savoir résoudre les problèmes et prendre des décisions, Avoir une pensée créative et critique, Savoir communiquer efficacement et être habile dans ses relations interpersonnelles, Avoir conscience de soi et de l'empathie pour les autres, Savoir gérer son stress et gérer ses émotions*).

Bibliographie indicative

- Autissier D., J.M.Moutot (2013), *La boîte à outils de la conduite du changement*. Dunod.
- De Bono E. (2014), *La boîte à outils de la créativité*. Eyrolles.
- Godet M. (2007), *Manuel de prospective stratégique* (1 Une discipline intellectuelle, 2 L'art et la méthode) APM, Dunod.
- Moral M., F.Lamy (2013), *Les outils de l'intelligence collective. La favoriser, la comprendre, la stimuler*. InterEditions.
- Yatchinovsky A. (2012), *L'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité*. Collection formation permanente. ESF editeur.

Chapitre 20 : Intégrer ces méta-compétences dans le contexte des écoles africaines

*Sébastien Baron, Luc Egger, Nathalie Garcia, Maryvonne Girardin, Didier Mulnet,
Fabienne Raffin, Yannick Rafaitin,*

D'après les premiers retours, la mise en œuvre d'une vision systémique même à un niveau simple d'acquisition nécessite une formation spécifique car la mise en relation de différents éléments n'est pas une compétence simple chez les jeunes enfants et peut être plus encore dans certains contextes africains où la vision esthétique ou religieuse est privilégiée. Mais sur des mises en situations contextualisées les enfants acquièrent rapidement les bases de cette compétence. La compétence prospective pose parfois plus de problèmes pour des raisons anthropologiques ou religieuses, alors que la créativité des jeunes africains n'a rien à envier à celle des jeunes européens. Il convient donc de permettre aux jeunes de s'autoriser une réflexion sur le futur aux différentes échelles de temps, prenant en compte les incertitudes, les continuités et les ruptures dans le respect de leurs cultures respectives.

La solidarité africaine est le socle des compétences collectives. La reconnaissance des différences interculturelles et la prise de conscience de l'importance des compétences psycho-sociales est à la base de l'intelligence collective (et émotionnelle). Accompagner et favoriser le changement doit se faire en unissant les traditions passées à une modernité créative. L'opposition stérile entre traditions et une modernité qui mime le modèle occidental doit être écartée : les jeunes africains doivent penser les changements à venir dans un contexte où les anciens porteur de l'autorité et du pouvoir se posent plutôt dans un rôle conservateur.

La responsabilité doit être assumée par les enfants mais à leur échelle, avec les moyens dont ils disposent pour agir et en fonction des contextes locaux.

Bien sur une telle vision de l'éducation au développement durable, peut apparaître bien ambitieuse voire utopique dans un contexte scolaire où l'autorité du maître est affirmée, les élèves nombreux, les moyens de fonctionnement et les outils pédagogiques limités, mais elle reste possible dès lors qu'une formation des instituteurs est mise en place. Les moyens nécessaires ne sont pas particulièrement importants, et il s'agit plus d'une modification des façons d'enseigner et d'éduquer dans les écoles, donc de l'articulation entre des outils, des scénarios de formation (démarches), et des pratiques d'enseignement.

Bibliographie indicative

- Freire P. (2013), *Pédagogie de l'autonomie*. Eres.
Kourislsky F. (2014), *Du désir au plaisir de changer*. Dunod.
Morin E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
Morin E. (2014), *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.
Radjou N., J.Prabhu & S. Ahuja (2012), *L'innovation Jugaad. Redevenons ingénieurs*. Diateino.

7. Perspectives, recherches futures et propositions faites à l'IFADEM

Dans la continuité du projet IFADEM, nous avons pris des contacts avec la Haute Ecole de Pédagogie de Fribourg (Suisse) et la Dharma School (Angleterre) afin de mettre en place un travail sur l'exploitation du Conte et des ateliers de « *pleine conscience* » en éducation au développement durable. Ces deux outils semblent être particulièrement transposables (avec la photo-formation et le théâtre forum) dans les systèmes éducatifs des pays du Sud. Un projet « *Education au développement durable* » réunissant l'ESPE Clermont Auvergne et la HEP a été déposé le 5 janvier 2015 à la Maison des Sciences de l'Homme.

Une partie de la recherche future sera orientée sur l'articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. L'éducation populaire propose des outils de terrain qu'il conviendrait de formaliser et de mettre à la disposition des futurs formateurs. Les ONG occupent une place importante dans cette transmission de connaissances. Cette recherche constituera l'objet du colloque de Kinshasa, avec une ouverture sur les bonnes pratiques mises en place dans les projets UNESCO. Enfin, l'analyse du cadre de vie est une pratique en éducation à la citoyenneté et en éducation à l'environnement qui trouverait sa place en éducation au développement durable. Une partie de nos recherches consistera notamment à cerner les enjeux posés par les *éducations à* (santé, citoyenneté, solidarité internationale, éducation au développement durable...) sur les systèmes éducatifs des pays du Sud.

En matière d'éducation au développement durable, nous suggérons à l'IFADEM d'orienter ses réflexions dans les quatre directions suivantes :

* Au delà du projet exploratoire, **proposer une phase d'accompagnement** pour les 5 pays concernés par la première vague (Bénin, Burkina Faso, Niger, RDC, Togo). Cette phase pourrait prendre la forme d'une formation intensive de deux fois une semaine (une en octobre, une autre en avril) en éducation au développement durable avec la réalisation d'un livret EDD pour tous les pays participants. Cette phase d'accompagnement nous est apparue nécessaire suite à la mission réalisée au Bénin : forte demande des enseignants et possibilité de former des formateurs « référents ». Dans le cas du Bénin, le bureau IFADEM disparaîtra en décembre 2014... une phase d'accompagnement via les RUP (responsables d'unités pédagogiques) et des formateurs « référents » serait particulièrement judicieuse.

* Initier une vague de cotutelle de thèses en éducation au développement durable. Le champ des sciences de l'éducation et plus particulièrement de l'éducation au développement durable restent encore le parent pauvre des programmes scientifiques d'aide à la recherche. Un test pourrait être mené avec la RDC ou le Bénin.

* La mission au Bénin (octobre 2014) comme celle de RDC (mai 2015) a été ponctuée par l'organisation d'un colloque sur le thème de l'éducation au développement durable. Au Bénin, nous avons réussi à réunir 70 participants, dont des chercheurs de Guinée équatoriale, du Sénégal, du Cameroun, du Tchad, du Gabon, de la République Centrafricaine et du Congo (Brazzaville). Nous avons ainsi étoffé le réseau des

chercheurs travaillant sur l'EDD. **Un nouveau projet exploratoire pourrait ainsi voir le jour (Sénégal – Cameroun – Gabon – Guinée équatoriale – Congo Brazzaville), co-piloté par la RDC et l'OR2D.**

Il est à noter qu'à la suite de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable (Nagoya, 11 novembre 2014, Japon), le bureau UNESCO/RDC a accepté de parrainer le colloque de Kinshasa en mai 2015 (voir le point 10).

* Le projet visait à faire émerger les compétences nécessaires pour une éducation au développement durable dans les pays concernés par la première vague (Bénin, Burkina Faso, Niger, RDC, Togo). En contact étroit avec nos collègues, nous pensons que l'IFADEM pourrait associer à ces futurs projets - **la création d'un chaire EDD** qui circulerait (**rotation tous les deux ans**) dans les pays concernés par les dits projets. Cette chaire serait adossée à un diplôme d'EDD et permettrait au pays concerné de créer de réelles perspectives en matière de formation de ses enseignants. Comme cette formation existe pour le moment à l'OR2D (Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand), nous proposons la création de cette chaire dès septembre 2015, puis son déplacement en RDC dès septembre 2017 (si la RDC copilote un nouveau projet dès 2015, la chaire pourrait se déplacer au Sénégal ou au Gabon... dès 2019). La périodicité de deux ans permettrait de former deux cohortes francophones de 20 personnes, et donc de mutualiser à la fois la formation et la recherche. Le coût de cette chaire pourrait être directement intégré aux projets de recherche (appel d'offres). Un tel projet aurait deux avantages pour l'IFADEM : (1) elle lui donnerait rapidement une expertise en EDD ; 2) Les projets de recherche seraient directement couplés avec des projets de formation (la formation réalisée au Bénin auprès de 11 enseignants a été fortement plébiscitée).

8. Mutualisation avec d'autres chercheurs ou d'autres structures

Les travaux sur l'éducation au développement durable ont été mutualisés en France et en Afrique grâce à une mise en réseau via l'Observatoire des représentations du développement durable (OR2D). Des chercheurs reconnus en Education au développement durable sont venus apporter leur contribution au travail que nous sommes en train de réaliser.

- Jean Marc Lange (ESPE Rouen)
- Alain Legardez, Yves Alpe, Angela Barthe (Université Aix Marseille)

- Jean et Laurence Simonneaux (ENFA Toulouse)
- Francine Pellaud (HEP Fribourg)
- Olivier Morin (ESPE Lyon)
- François Plazy (ESPE Grenoble)
- Aminata Ka (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)
- Roméal Eboué (ENS Douala, Cameroun)
- Beka Annie et Okome Véronique (ENS Libreville, Gabon)
- Olivier Temdemnou (ENS Bafang Cameroun)
- Albert Etienne Temkeng (ENS Bafoussam, Cameroun)

9. Diffusion de la recherche

L'activité de recherche rattachée au projet IFADEM a pris trois formes : l'organisation de séminaires au sein de l'OR2D, la publications d'ouvrages et d'articles scientifiques, la participation à des colloques.

→ Publications

Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Diemer A. (2014), « L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique » in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Pellaud F. (2014), « Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation au développement durable » in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Mulnet D. (2014), « Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable ? » in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Marquat C. (2014), « La part de l'implicite dans la transmission des valeurs et des savoirs » in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Montéro C., Wone E. (2014), « En quoi les décisions à visée philosophique peuvent elles contribuer à l'éducation au développement durable », in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Raffin F., Baron S. (2014), « Un projet d'éducation aux risques majeurs visant à promouvoir une culture du risque sur un territoire », in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Basmaison M.N, Girardin M. (2014), « Le conte musical, trait d'union entre transmission et héritage d'un patrimoine local », in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Ale Agbachi G. (2014), « Eduquer au développement durable de l'École au campus universitaire : comment et pourquoi faire le pas dans les pays du Sud ? L'exemple du Bénin en Afrique de l'Ouest », in Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Bigohe Baillon J., Kaiya N., Mimboro D., Binzangi K. (2014), « L'enseignement de l'éducation au développement durable à l'école primaire en République Démocratique du Congo : Etat des lieux et perspectives », Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Ngoy-Fiama B.B, Ngoy-Fiama I. (2014), « Projet d'éducation au développement durable dans les écoles, instituts et universités de la province du Katanga en République démocratique du Congo », Diemer A., Marquat C. (dir), 2014, *Education au développement durable*, De Boeck.

Diemer A., Marquat C., Rafaitin Y., (2014), « Des controversial Issues aux questions socialement vives, une clé d'entrée pour comprendre l'éducation au développement durable », *Revue Francophone du développement durable*, n°4, octobre, p. 6 – 20.

Diemer A., Marquat C. (dir), 2015, *Regards croisés Nord Sud sur le de développement durable*, De Boeck.

Diemer A., Marquat C. (dir), 2015, *Cultures, territoires et développement durable*, Editions Oeconomia.

Diemer A., Marquat C. (2015), « L'éducation au développement durable dans les Suds », *Revue Tiers Monde* (à paraître).

→ Communications à des colloques

Ale Agbachi G. (2014), « Eduquer au développement durable dans les pays du Sud : illusion ou allusion à une réalité hors de porté des apprenants et des formateurs », Colloque francophone international 'L'éducation au développement durable, comparaisons Nord Sud', Université de Parakou, 10 octobre, 14 p.

Bigohe Baillon J., Lumande K., Binzangi L. (2014), « La perception de l'éducation au développement durable par les enseignants à l'école secondaire dans la province de Kinshasa en RDC », Colloque francophone international 'L'éducation au développement durable, comparaisons Nord Sud', Université de Parakou, 10 octobre, 12 p.

Diemer A., Marquat C., Rafaitin Y., 2014), « Des controversial Issues aux questions socialement vives, une illustration par les gaz de schiste », *Symposium ConviSciencia de la recherche en éducation, Journées internationales d'EFTS*, 4-5-6 juin, 15 p.

Gaborieau I., Peltier C. (2014), « Créer un outil de positionnement pour donner de la valeur aux démarches globales d'éducation au développement durable des établissements : L'exemple de l'Enseignement agricole français », Colloque francophone

international 'L'éducation au développement durable, comparaisons Nord Sud', Université de Parakou, 10 octobre, 15 p.

Kerneis J., Diemer A., Marquat C. (2014), « Une approche comparatiste de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux médias et à l'information via les cartes de controverses », Colloque international « *Les Educations à : un (des) leviers (s) de transformation du système éducatif?* », ESPE – Université de Rouen, 17-18-19 novembre , 26 p.

Marquat C., Diemer A. (2014), « L'éducation au développement durable, entre spécificité des pays du nord et modèle généralisable aux pays du Sud, les enseignements de la décennie 2005-2014 », Colloque francophone international 'L'éducation au développement durable, comparaisons Nord Sud', Université de Parakou, 10 octobre, 16 p.

Pellaud F. (2014), « Pourquoi une éducation au développement durable », Colloque francophone international 'L'éducation au développement durable, comparaisons Nord Sud', Université de Parakou, 10 octobre, 12 p.

→ Présence à des colloques dans les 8 prochains mois

- Colloque "Former au monde de Demain", Chamalières, 1 et 2 avril 2015

- Colloque "Prospects of Education Research in the Mediterranean Countries", 30-31 mars et 1-2 avril 2015, Athènes, Grèce.

- Colloque "Pratiques et formations dans les éducations à", Hammamet, 14 - 15 - 16 mai 2015

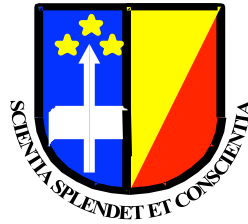
- Colloque "L'éducation au développement durable, des bonnes pratiques à l'éducation populaire", Kinshasa, 28 - 29 mai 2015.

- Colloque du RIFEFF, « Education au développement durable », 2 - 4 juillet 2015, Patras (Grèce).

10. Appel à communication du colloque de Kinshasa (mai 2015)

**COLLOQUE FRANCOPHONE INTERNATIONAL
« L'éducation au développement durable :
des bonnes pratiques à l'éducation
populaire »**

*JEUDI 28 ET VENDREDI 29 MAI 2015
UNIKIN, République Démocratique du Congo*



APPEL A COMMUNICATIONS

En partenariat avec le bureau UNESCO/RDC et l'IFADEM, le département des Sciences de l'Université de Kinshasa (RDC) et l'Observatoire des représentations du développement durable de l'Université Blaise Pascal (France) organisent un colloque francophone international sur l'éducation au développement durable, au mois de mai 2015, à l'Université de Kinshasa. En décembre 2002, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la résolution 57/254 proclamant la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable¹. Cette initiative venait parachever une série de textes (chapitre 36 d'Action 21, disposition 124) adoptés lors de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (Rio de Janeiro, juin 1992) et le Sommet Mondial pour le développement durable (Johannesburg, septembre, 2002). L'UNESCO s'est ainsi vue confier la charge de diriger cette Décennie et d'élaborer un projet de programme d'application international. Trois domaines ont fait l'objet d'une attention particulière : la question de la durabilité, le rôle des valeurs et les liens entre les différentes initiatives des Nations Unies.

- L'éducation pour le développement durable devait préparer « *des gens des horizons les plus divers à prévoir, faire face et trouver des solutions aux questions qui menacent la durabilité de notre planète* » (UNESCO, 2005, p. 7). La plupart de ces questions ont été abordées lors du Sommet de la Planète Terre (Rio de Janeiro, 1992), puis redéfinies lors du Sommet Mondial pour le Développement Durable (Johannesburg, 2002). On y trouve le problème de l'accès à l'eau, le dossier des énergies, la biodiversité et la santé. La *Déclaration de Johannesburg* précisait que toutes ces questions engageaient la responsabilité des Etats, s'inscrivaient dans une échelle spatio-temporelle et renvoyaient aux trois piliers du développement durable – l'environnement, la société et

¹ Voir également les résolutions 58/219 du 23 décembre 2003 et 59/237 du 22 décembre 2004.

l'économie. Le plan d'actions de cette même déclaration stipulait quant à lui que « *l'élimination de la pauvreté, l'adaptation des modes de consommation et de production, ainsi que la gestion du stock de ressources naturelles nécessaires au développement économique et social sont des objectifs primordiaux de développement durable, et en sont aussi les conditions préalables* ».

- Pour provoquer ce changement des mentalités et basculer dans le XXI^e siècle, les Etats devaient s'appuyer sur les valeurs qui ont forgé leur identité. Le défi de l'éducation pour le développement durable ne signifie pas faire « *table rase* » de son histoire et de sa culture, d'opposer la société traditionnelle à la techno-société, mais de comprendre ses propres valeurs, celles de la société dans laquelle nous évoluons, et celles des autres sociétés.

Ce point constitue un aspect essentiel de l'éducation pour le développement durable, « *chaque nation, chaque groupe culturel et chaque individu doit acquérir les capacités de reconnaître ses propres valeurs et de les évaluer dans le contexte de la durabilité* » (Unesco, 2005, p. 8).

- L'éducation pour le développement durable doit être replacée parmi les autres initiatives de l'UNESCO. Il s'agit notamment des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), de l'Education pour Tous (EPT) et de la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA). Toutes ces initiatives accordent une large part à l'éducation de base, souhaitant à la fois l'étendre à tous les continents et améliorer sa qualité.

En novembre 2014, l'UNESCO a présenté son rapport final de la décennie lors de la séance plénière d'ouverture de la Conférence mondiale sur l'éducation au développement durable qui s'est tenue à Aichi-Nagoya (Japon). Ce rapport – intitulé « *Façonner l'avenir que nous voulons* » - décrit les résultats obtenus et les problèmes rencontrés au terme de dix années de progrès et d'action sur le plan de l'éducation au développement durable aux niveaux mondial, national, régional et local. L'Education au développement durable faisant désormais partie du paysage éducatif national et international, le comité d'organisation souhaiterait s'inscrire dans la continuité des travaux de l'UNESCO en privilégiant plusieurs pistes de réflexion pour les futurs communicants :

- Des travaux de recherche et de formation impliquant l'éducation au développement durable au sein de l'école primaire et secondaire.
- Un retour d'expériences d'enseignants et d'ONG ayant conduit des projets d'éducation au développement durable. La présentation de projets UNESCO dans les pays du Sud serait ici un plus.
- Une analyse de l'éducation au développement durable mobilisant le cadre de l'éducation formelle, informelle et de l'éducation populaire.
- Une analyse des représentations du développement durable auprès du public enseignants, étudiants, associatif...
- Une mobilisation de stratégies éducatives innovantes et d'outils pédagogiques associés au terrain.
- Enfin, elle introduit la participation de partenaires de tout niveau (local, régional, national, international) et de toutes les sphères (gouvernements, société civile, ONG, secteur privé).

Les propositions (deux pages précisant le titre, l’auteur, son institution, son mail, la problématique, la méthodologie et quelques références bibliographiques) sont à envoyer à jbailonbigoe@gmail.com et arnaud.diemer@or2d.org, **avant le 20 janvier 2015**. Le comité d’organisation informera les communicants de la décision du comité scientifique à la fin du mois de janvier.

A l’issue de ce colloque, les articles feront l’objet (après expertise) d’une publication dans un ouvrage collectif. Des informations concernant le colloque seront disponibles sur le site <http://www.or2d.org>

Comité d’organisation : Jean Baillon Bigohe, Fabienne Baudot, Arnaud Diemer, Christel Marquat

Comité scientifique : François Audigier (HEP Genève, SUISSE), Nadjat Aroua (Ecole Nationale Supérieure d’Architecture d’Alger, ALGERIE), Georges Agbachi Ale (Université de Parakou, BENIN), Annie Beka Beka (ENS, Libreville, GABON), Honoré Belesi (Université de Kinshasa, UNIKIN, RDC), Lambert Binzangi (Université pédagogique Nationale, UPN, RDC), Jean Baillon Bigohe (Université de Kinshasa, UNIKIN, RDC), Loubna Barmaki (Université Mohammed V, Rabat, MAROC), Arnaud Diemer (Université Blaise Pascal, ACTé – OR2D - TRIANGLE, Clermont Ferrand, FRANCE), Roméal Eboué (Université de Douala, CAMEROUN), Mohamed El Omari (Université Cadi Ayyad, MAROC), Benjamin Fayomi (Université de Cotonou, BENIN, Copes-AOC), Sameh Hrairi (Université de Tunis, TUNISIE) Jelmam Yassine (Ecole nationale d’ingénieurs de Tunis, TUNISIE), Aminata Ka (Université Cheikh Anta Diop, Dakar, SENEGAL), Jean Berchmans Labana Lasay’Abar (Université de Kinshasa, UNIKIN RDC), Alain Legardez (Université Aix Marseille, FRANCE), Jean Marc Lange (Université de Rouen, FRANCE), Henri Mathieu Lo (Université Cheikh Anta Diop, Dakar, SENEGAL), Joseph Lumande (Université de Kinshasa, UNIKIN, RDC), Christel Marquat (ESPE Clermont Auvergne, ACTé-OR2D, FRANCE), Emilie Morin (Université de Laval, UQAR, CANADA), Olivier MORIN (ESPE – Université Lyon 1, FRANCE), Didier MULNET (ESPE Clermont Auvergne, ACTé – OR2D, FRANCE), Dieudonné Musibono (Université de Kinshasa, UNIKIN, RDC), Thierry Pardo (UQAM, Centr’ere, CANADA), Moussa Ouedraogo (Université du Maine, Le Mans, France), François Plazy (ESPE-UJF Grenoble, FRANCE), Véronique Solange Okome Beka (ENS, Libreville, GABON), Olivier Temdemnou Ngameni (ENIEG Bafang, CAMEROUN), Francine Pellaud (HEP Fribourg, SUISSE), Jean Simonneaux (ENFA Toulouse, FRANCE), Albert Etienne Temkeng (ENIEG Bafoussam, CAMEROUN), Michel Troquet (CITEFF, Polytech, FRANCE), Lynda Kaninda Tshitwala (Université de Lubumbashi, RDC), Rafic Younes (Faculté de Génie, Université libanaise, LIBAN)

CONTACTS

Jean BAILLON BIGOHE, jbailonbigoe@gmail.com, (+243) (0) 99 99 15 472
Arnaud DIEMER, arnaud.diemer@or2d.org, (+33) (0)6 72 25 04 75
Fabienne BAUDOT, fabienne.baudot@univ-bpclermont.fr, (+33) (0)4 73 31 71 54
Christel MARQUAT, christel.marquat@univ-bpclermont.fr, (+33) (0)4 73 31 87 42

11. Bilan financier intermédiaire

Rapport financier intermédiaire "projet RETHE"

POSTES BUDGETAIRES	EQUIPE France	EQUIPE Bénin	EQUIPE RdC	TOTAL
Actions de terrain : missions de 6 jours				
Rémunérations des experts	0 €	475 €	1 000 €	1 475 €
Frais de déplacements	7 487 €	1 090 €	2 190 €	10 767 €
Frais de séjours (9 personnes)				5 860 €
Supplément poids frais de bagage (Posters)	200 €	200 €	200 €	600 €
Indemnités				0 €
Indemnités de coordination pour Resp Bénin		650 €		650 €
Indemnités de coordination pour Resp RDC			650 €	650 €
Indemnités de chargés de recherche -stagiaires/ Traitement d'enquêtes	800 €	800 €	800 €	2 400 €
Frais d'Organisation d'un colloque Présentation des résultats finaux (lieu : Bénin)		2 000 €		2 000 €
Ouvrage n°1 - EDD - convention	600 €	600 €	600 €	1 800 €
Achat d'ouvrages		317 €		317 €
Ouvrage n°2 - Regards Nord Sud - convention	600 €	600 €	600 €	1 800 €
Ouvrage n°3 : Acompte	309 €	245 €	245 €	799 €
Revue francophone n°4	157 €	130 €	130 €	417 €
Matériel				
Caméras vidéo	620 €	620 €	620 €	1 860 €
Enregistreur numérique		154 €	50 €	204 €
Confection de 20 posters+cartes (Photo formation)	193 €	193 €	194 €	580 €
Sous-Total				32 179 €
Frais de gestion administrative du projet 10%	1 068 €	1 068 €	1 068 €	3 218 €
Total	12 034 €	9 142 €	8 347 €	35 397 €

Certifié exact, le 13 janvier 2015

Le Président de l'OR2D
Arnaud Diemer



ANNEXE 1

1/Revue de sites

L'UNESCO

<http://fr.unesco.org/>

La CONFEMEN

La CONFEMEN est la plus ancienne institution de la Francophonie. Depuis sa création en 1960, la CONFEMEN œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle compte aujourd'hui 44 États et gouvernements membres.

[Site de la CONFEMEN](#)

Programmes et orientations des systèmes éducatifs du 1^{er} degré au Bénin, Togo, Burkina Faso, Niger et RDC

Bénin

- <http://cres.revues.org/2332> Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs
- <http://www.gouv.bj/textes-de-loi/minist-re-des-enseignement-maternel-et-primaire-memp> – Recueil de textes de loi
- Plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006 / 2015

Togo

- [Idée sur l'Éducation au Togo](#)
- [Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation](#)
- <http://www.urgenceafrique.org/fr/mission-togo-kouma-konda>
- <http://www.projects-abroad.fr/missions-et-stages/enseignement/togo-animation-scolaire/>
- <http://www.republicoftogo.com/Toutes-les-rubriques/Education>
- <http://www.ufctogo.com/Rapport-de-l-Unesco-sur-l-066.html>
- <http://www.partenariat-togo.org/qui.html>

Burkina Faso

- http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/Burkina_Faso_Plan_alphabetisation_2013-2015.pdf
- [La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso](#)

Niger

- [Ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation](#)
- [Article](#)

République démocratique du Congo

- Plan d'Action National de l'Éducation Pour Tous

2/Recueil de lectures

-[document de réflexion et d'orientation](#) de la CONFEMEN, « **La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (tic)** »

-rapport PNUD sur le développement humain 2014- Pérenniser le progrès humain : réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience

-Benin -plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006-2015-document de synthèse

-Benin – rapport final du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN, avec la collaboration de l'équipe nationale PASEC du Benin et les autorités ministérielles béninoises, 2014

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

-Togo – fiches AFD sur la formation professionnelle, sur la scolarisation dans le nord du Togo, sur l'appui au système éducatif, sur l'éducation pour tous, actions sur l'eau, 2010-2013

-Togo –plan sectoriel de l'éducation 2010-2020 – Maximiser la contribution de l'éducation au développement économique et social du pays

-Togo- nouveaux programmes d'éducation civique et morale, enseignements préscolaire, primaire et secondaire général et technique, édition de juin 2012

-Convention UNESCO 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles

-Cités et Gouvernements Locaux Unis- commission de culture- Agenda 21 de la culture - 2004

3/Éléments de bibliographie

Ces ouvrages sont autant de ressources dans le cadre d'une formation en direction des enseignants.

Ouvrages généraux

ALLAIN Jean-Charles, *Éducation durable au quotidien – initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement – de la maternelle au cycle 3*, SCEREN-CRDP, 2012

Hors-série La Classe 2011, *Pour une éducation au développement durable*

Cahiers pédagogiques 478 janvier 2010, *L'éducation au développement durable, comment faire*

VEYRET Yvette, JALTA Jacqueline, *Développements durables tous les enjeux en 12 leçons*, Autrement, 2010

PEREZ Mélanie, *Mon petit manuel Développement durable*, Auzou, 2010

CAPERAN Patrick, URENA Laurette, *50 activités pour une éducation au développement durable*, SCEREN, 2009

BEGUE Brigitte, THOMAZEAU Anne-Marie, *Le grand livre pour sauver la planète*, Rue du Monde, 2009

Biodiversité

Éduquer à la biodiversité –Collection éducation à l'environnement, SCEREN, 2011

Hors-série La Classe 2011, *À l'école de la biodiversité*

ARTHUS-BERTRAND Yann, *La biodiversité*, La Martinière 2010

STERN Catherine, LEBEGUE Ben, *La biodiversité à petits pas*, Actes sud junior, 2010

Alimentation

Association LAFIBALA

LPA H de Balzac BP 47 34172 Castelnau le Lez

- L'alimentation au cœur des enjeux de sociétés DVD CRDP Académie de Montpellier
- Jeu de la banane jeu de rôle sur la consommation responsable
- Le jeu du cacao jeu de rôle sur la consommation responsable
- Jeu de la pêche

Éducation au développement pour CM, *Relever le défi alimentaire*, Peuples solidaires

THINARD Florence, *Une seule terre pour nourrir les hommes*, Gallimard jeunesse

GOMBERT Jean-René, LUTHRINGER Mélisande, *Je suis bien dans mon assiette*, L'élan vert

Égalité fille-garçon

Pour les enseignants

-AZIZA Agnès, BOISTEAU Manu, *Idées reçues sur les filles et les garçons*, Oskar jeunesse, 2010

-COLLECTIF, *Contre les jouets sexistes*, L'Échappée, 2007

-LOUART Carina, PAICHELER Pénélope, *Filles et garçons, la parité à petits pas*, Actes sud junior, 2010

-MORIN-MESSABEL Christine, SALLE Muriel (sous la direction de), *À l'école des stéréotypes*, L'Harmattan, 2013

-MORIN-MESSABEL Christine (sous la direction de), *Filles/garçons, Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Presses Universitaires de Lyon, 2013

Santé

BROUSSOULOUX Sandrine, HOUZELLE-MARCHAL Nathalie, *Éducation à la santé en milieu scolaire - Choisir, élaborer et développer un projet*, INEPS

En libre téléchargement sur <http://www.inpes.sante.fr/esms/pdf/esms.pdf>

4/Support de recherche

Concernant le [document de réflexion et d'orientation](#) de la CONFEMEN, il paraît important de considérer la synthèse des recommandations adoptées lors de la 55^{ème} Ministérielle sur le thème de la diversification de l'offre éducative, comme la ligne directrice de notre étude.

Éducation formelle Paramètres de nature institutionnelle	Recommandations adoptées
La décentralisation	<ul style="list-style-type: none"> •Poursuivre de manière résolue le processus de décentralisation/déconcentration comme un des leviers de la diversification de l'offre éducative, en tenant compte des contraintes géographiques et territoriales. •Élaborer des plans de formation continue à l'échelle locale, tant pour les cadres que les autres personnels scolaires et renforcer leurs capacités à gérer les différentes composantes d'un système éducatif, du pilotage aux pratiques de classe.
Le recrutement des enseignants dans le cadre de la décentralisation	<ul style="list-style-type: none"> •Encourager les initiatives de planification décentralisée tout en veillant à l'équité : éviter les planifications qui ne seraient accessibles qu'aux régions ou communes qui auraient les moyens de leur politique, ce qui nécessite des mesures de régulation et de répartition équitable des ressources en cas de généralisation de la mesure. •Encourager le recrutement local d'enseignants, tout en tenant compte du fait que l'école est aussi un lieu d'intégration nationale. •Encourager l'implication de la communauté locale dans la gestion de l'école tout en conservant les missions régaliennes de l'État en matière d'éducation et de formation.
Le financement de	<ul style="list-style-type: none"> •Promouvoir des programmes sectoriels articulant des financements conjoints du niveau central et des collectivités locales, avec une définition claire de la part de l'État, des

L'éducation	<p>collectivités locales, du secteur privé et des ménages pour une prévisibilité des ressources sur le long terme, en vue de créer une culture commune des financements conjoints.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place ou renforcer les capacités de coordination de l'aide publique incluant celle des PTF et l'apport des ONG, dans une optique d'appui accru aux politiques nationales et régionales. • Inviter les États à allouer un minimum de 20 % du budget de l'État à l'éducation conformément aux recommandations de l'EPT et à garantir l'utilisation efficiente des ressources.
La définition des budgets	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir une politique différenciée d'attribution des budgets, basée sur des critères d'équité et de performance, tenant compte des besoins et des projets éducatifs des établissements scolaires.
La redevabilité	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la redevabilité comme principe général régissant les relations entre les différents acteurs du système, notamment dans les initiatives de diversification de l'offre éducative, dans un esprit conjoint de pertinence (production de sens), d'efficacité et d'équité. • Introduire et/ou renforcer les principes de redevabilité à partir des niveaux hiérarchiques supérieurs, et les étendre progressivement vers les niveaux hiérarchiques inférieurs.
L'enseignement privé	<ul style="list-style-type: none"> • S'il convient de continuer à diversifier l'offre éducative en faveur du privé, il est surtout nécessaire de réguler strictement ce dernier, avec comme référence les valeurs et les politiques de l'État en matière d'éducation. • Mettre en place une capacité suffisante pour assurer de manière efficace la régulation et le soutien de l'offre d'éducation.
L'inscription des élèves dans les établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Là où l'offre le permet, et notamment dans les milieux urbains, promouvoir la régulation des inscriptions par l'État, pour des raisons d'équité. • Dans les milieux ruraux, continuer à améliorer l'offre de formation, et en diversifier les formes.

Éducation formelle Paramètres de nature curriculaire	Recommandations adoptées
La conception des programmes	<ul style="list-style-type: none"> • Donner progressivement une marge de manœuvre aux régions en matière de programme scolaire de l'éducation de base, sous le pilotage du niveau central.
Le préscolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Continuer à développer le préscolaire de manière résolue, mais aussi de manière équitable, en acceptant des formes très diversifiées de préscolaire
L'éducation de base	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la transition primaire/collège dans toutes ses dimensions, en commençant par appuyer les initiatives locales ayant un caractère très concret, dans un esprit de diversification des pratiques. • En particulier, promouvoir les initiatives visant à valoriser les élèves qui se destinent à l'EFTP (Enseignement et formation techniques et professionnels). • Renforcer l'articulation des curriculums et envisager une harmonisation méthodologique et didactique dans certaines disciplines. • Dans le cadre du passage du primaire au collège, envisager la création d'une banque d'outils pour le CM1 (5e primaire), CM2 (6e primaire) et 1ère du secondaire (collège), en tout cas dans les disciplines-outils ou de base, à l'instar des réflexions en cours en matière d'harmonisation du baccalauréat dans les pays de l'UEMOA.
La philosophie des programmes scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les plans de l'éducation, en consolidant les articulations des différentes composantes du curriculum les unes avec les autres (évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc.). • Promouvoir une approche curriculaire holistique et cohérente qui garantisse aux pays la capacité nécessaire pour développer ses curriculums, en toute indépendance. • Recentrer les efforts en matière curriculaire sur les principes et les dispositifs qui ont fait la preuve de leur pertinence, leur efficacité et leur équité, en particulier ceux qui sont relatifs à l'intégration, au transfert et à l'évaluation des acquis des élèves. • Encourager la diversification des outils et leur production à l'échelle régionale et locale avec un accompagnement et le contrôle de qualité du niveau central. • Élargir, en matière curriculaire, la base de la concertation sur les réformes, non seulement à tous les acteurs du système éducatif, mais aussi à tous les partenaires sociaux, les parents et les représentants de la société civile et du monde académique.
La gestion de l'hétérogénéité	<ul style="list-style-type: none"> • Appuyer les initiatives locales en matière de gestion de l'hétérogénéité, dans leur diversité, notamment dans un esprit de préparation des élèves à toutes les filières de formation, et en particulier à l'EFTP tout en évitant que l'EFTP soit perçue comme une forme de relégation.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des dispositifs efficaces visant à identifier les élèves qui présentent des risques de difficultés scolaires : diagnostiquer pour mieux intervenir.
La langue d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Conformément aux lois en vigueur dans le pays, encourager l'utilisation d'une langue d'insertion en début de scolarisation (langue maternelle), privilégier pour les besoins d'une maîtrise langagière opérationnelle une langue unique de scolarisation pendant les quelques années des apprentissages fondamentaux (langue de référence) et valoriser toute forme de diversification des langues dans la suite de la scolarité.
L'utilisation des TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'utilisation des TIC comme un outil au service des autres disciplines, plutôt que comme une nouvelle discipline. • Utiliser les TIC comme médium de formation dans la formation initiale et continue des enseignants. • Valoriser toute initiative visant à rendre les TIC accessibles aux élèves, en particulier aux plus vulnérables. • Utiliser les TIC dans la gouvernance du système éducatif.
La préoccupation du développement durable <i><u>Dans les apprentissages</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer la préoccupation de développement durable au sein des disciplines existantes, plutôt que d'en faire une nouvelle discipline. • Appuyer toute initiative locale visant le développement durable, dans toute sa diversité, en veillant toutefois à ne pas affaiblir les apprentissages fondamentaux. • Restaurer l'importance de l'éducation en matière agro-sylvo-pastorale dans l'éducation de base, notamment dans une perspective d'autonomie et de sécurité alimentaire.

La préoccupation du développement durable <i><u>Dans la vie des établissements scolaires</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> • Appuyer toute initiative locale visant à la fois à réaliser des économies d'énergie et de consommation d'eau au niveau des établissements scolaires ainsi qu'à favoriser l'accès à des sources d'énergie alternative, en veillant à documenter et à partager les expériences réussies
Recommandation générale relative au chapitre « curriculum »	<ul style="list-style-type: none"> • Afin de garantir progressivement un socle commun de connaissances et de compétences, envisager un projet d'évaluation des acquis des élèves avec le PASEC. La Francophonie pourrait devenir un leader en la matière sur le plan mondial.
Pertinence, efficacité et équité des formes communautaires et non formelles d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Continuer à appuyer et réguler les initiatives locales visant à promouvoir une éducation de base inclusive en faveur de toutes les catégories de groupes sociaux, et en particulier les plus vulnérables. • Mettre l'accent sur les compétences de base en lecture, production écrite et mathématiques. • Engager une réflexion sur le thème de l'éducation non formelle qui prenne en compte tant le critère d'efficacité que celui d'équité et celui d'efficience.

ANNEXE 2 : EXEMPLE DE FICHE PAYS (TOGO)

Présentation du système éducatif	Politique éducative			Thèmes développement durable présents dans les programmes	Éducation au développement durable			
	Objectifs	Priorités	Recommandations		Intentions	Prospec-tion	Recomman-dations	Réajustements terrain
<p><i>source</i> : PLAN D'ACTION POUR L'ACCELERATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'ALPHABETISATION DU TOGO, UNESCO – PARIS 2012</p> <p>Le Togo a formulé un Programme sectoriel de l'Éducation (PSE) pour la période 2010-2020. Le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté 2 (2012-2016) en cours de finalisation tient compte des orientations et objectifs du programme sectoriel.</p>	<p>Réduction de la pauvreté</p> <p>-Lutte contre l'analphabétisme</p> <p>-Assurer l'éducation de tous</p>	<p>PSE 2011-2013 : mise en place d'une stratégie nationale du sous-secteur de l'alphabétisation et de l'Éducation Non formelle.</p> <p>Les principales orientations pour la scolarisation universelle à l'horizon 2020 reposent sur la gratuité de l'enseignement primaire, le renforcement des ressources humaines enseignantes et d'encadrement, la réduction des disparités géographiques, sociales et de genre.</p>	<p>Implication de divers acteurs aussi bien des services de l'état, que des organisations de la société civile.</p> <p>Cette première version doit intégrer les commentaires des six régions du secteur éducatif.</p> <p><i>Source</i> : AFD – Agence Française de Développement</p> <p>Le projet EPTT (Éducation Pour Tous au Togo) s'articule autour de 4 composantes.</p> <p>- <i>Appui institutionnel</i> - consolidation de la cohérence du programme sectoriel de l'éducation et renforcement des capacités de pilotage du système éducatif par les services centraux et déconcentrés du ministère</p>	<p>Cinq thèmes sont présentés comme des priorités nationales dans le cadre d'une stratégie de développement durable : Éducation et formation professionnelle, l'eau et l'assainissement, la santé, les infrastructures et le développement humain, appui au secteur privé national et régional.</p> <p>La lutte contre l'analphabétisme est au cœur des préoccupations des politiques de développement durable. L'alphabétisation est un moyen indispensable d'intégration à la société et à l'économie.</p>	<p>PROJET EPD-SR</p> <p>Projet d'éducation en matière d'environnement de population et de sante de la reproduction pour le développement humain durable au Togo</p> <p>1/Contribuer à ramener le taux d'accroissement démographique à un niveau compatible avec la croissance économique afin d'améliorer la qualité de la vie.</p> <p>2/Généraliser l'EPD-SR dans l'ensemble du système éducatif scolaire et contribuer à son extension à l'ensemble de la population pour un</p>			

		<p>continue des enseignants et de leur encadrement. Réhabilitation de l'École Normale d'Instituteurs (ENI) de Notsè et en construisant les ENI de Dapaong et Tabligbo.</p> <p><i>ppement d'une offre d'éducation de meilleure qualité dans la région des Savanes – réduction des disparités géographiques et de genre dans la région des Savanes en améliorant l'offre éducative.</i></p> <p><i>- Fourniture d'expertises et renforcement de capacités</i></p> <p>-fournir une assistance technique en appui aux composantes du projet et à financer le renforcement de l'Unité Comptable et Gestionnaire placée auprès de la Direction administrative et financière du MEPSA.</p>		<p>et harmonieuse des adolescents en les aidants à développer des comportements sexuels sains et responsables et à tirer le maximum de profit des possibilités éducatives qui leur sont offertes pour l'amélioration de la qualité de la vie.</p> <p>4/Lutter contre les préjugés défavorables à la promotion de la femme.</p> <p>5/Inculquer aux jeunes des notions importantes comme l'équité entre les sexes, le respect et la sauvegarde de l'environnement.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--