



Impliquer les jeunes dans le développement durable

Apprendre et enseigner le développement durable dans l'enseignement secondaire

Michela Mayer et Johannes Tschapka (Réd.)

Impliquer les jeunes dans le développement durable

Apprendre et enseigner le développement durable dans l'enseignement secondaire

Michela Mayer/Johannes Tschapka

Informations légales

IMPLIQUER LES JEUNES DANS LE DEVELOPPEMENT DURABLE

Apprendre et enseigner le développement durable dans les collèges

May 2008

ISBN: 978-3-85031-101-5

Rédacteurs : Michela Mayer et Johannes Tschapka

Auteurs:

Christine Affolter (CH) p. 20, Mary Jeanne Barrett (CDN) p. 16, Faye Benedict, (NO) p. 63, Maria Blasini (I) p. 54, Renée Paule Blochet (F) p. 46, Josep Bonil (E) p. 33, Genina Calafell (E) p. 33, Christiane Daepp (CH) p. 20, Giovanni De Paoli (I) p.54, Mariona Espinet (E) p. 33, Laima Galkute (LT) p. 58, Sarunas Gerulaitis (LT) p. 58, Manuel Gomes (P) p. 69, Nathalie Gudorf (F) p. 46, Paul Hart (CDN) p. 16, Bjarne Bruun Jensen (DK) p. 28, Georgia Liarakou (GR) p. 40, Brita Homleid Lohne (NO) p. 63, Reiner Mathar (D) p. 25, Filomena Matos (P) p. 69, Michela Mayer (I) p.54, Zsolt Miltner (HU) p. 50, Finn Mogensen (DK) p.28, Zsuzsa Nyiró (HU) p. 50, Ana Isabel Pinheiro (P) p. 69, Rosa M. Pujol (E) p. 33; Ton Remmers (NL) p. 68, Maaike Rodenboog (NL) p. 68, Astrid Sandas (NO) p. 63, Maria de São José (P) p. 69, Glenn Sutter (CDN) p. 16, Johannes Tschapka (CH) p. 20, Attila Varga (HU) p. 50, Monica Vercesi (I) p. 23, and Margit Wolf (A) p. 13.

Lecteur: Miriam Mason Martineau

Editeur:

Initiatives d'Education à l'Environnement (Environment and School Initiatives ENSI ivzw),
Richard Valvekensstraat 31, B-3010 Kessel-Lo, Belgium, secretariat@ensi.org, www.ensi.org

Soutenu par:

Confédération Suisse, l'office fédéral de l'environnement: <http://www.bafu.admin.ch/>
HEP Berne : <http://www.phbern/institute/weiterbildung>

Nous tenons à remercier pour leur soutien : Apprendre pour le Développement Durable (Learning for a Sustainable Future), le Musée Royal de Saskatchewan, et le Centre pour le Développement Durable de l'Université de Regina.

Les opinions exprimées dans cette publication sont la responsabilité des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue du Conseil de l'Europe.

Droits de reproduction réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite ni utilisée sous quelque forme que ce soit et par aucun procédé, électronique ou mécanique (CD-Rom, Internet,...), y compris la photocopie et les microfilms, sans l'accord écrit de la division de publication, le Commissariat de Communication (F-67075 Strasbourg ou publishing@coe.int).

*« Nous sommes des citoyens de cette planète
Nous sommes nés ici
Nous allons mourir ici
Adviennent que pourra
Cette naissance nous donne droit aux trésors
du monde
Personne ne doit en être exclu
Personne ne doit être exclu »*

*Simon & Garfunkel: Old Friends – Live On Stage
(Columbia / Sony) 2004*

Table des matières

Préface	7
Introduction	8
Le jardin secret (A) Un point de ralliement pour des filles sans restrictions culturelles	15
Motiver les élèves et défier la culture (CDN) Une étude de cas canadienne en pédagogie de projet	18
Le bureau des idées (CH) Les enfants s'entraînent à développer des idées et des solutions à des problèmes concrets, sociaux en lien avec l'école.	22
Former les citoyens du futur (I)	25
Rayons éclairs (D) Une entreprise d'élèves pour le Développement Durable	27
Encore un seul verre (DK) « La Compétence d'action » dans l'Education à la Santé et à l'Environnement	30
Le chocolat est-il doux pour tout le monde? (E)	35
Réflexion complexe et gestion de conflits Rejeté sur la rive (GR) Les élèves analysent de façon critique leur île natale	42

La cuisine durable (F)	48
Le Développement Durable dans l'économie domestique	
Le cercle d'élèves (HU)	52
Suivi de l'eau dans la rivière Zagyva Etre formé pour le Futur (I)	56
De l'Énergie Renouvelable à la Citoyenneté Globale	
Un pont entre le passé et l'avenir (LT)	60
Des élèves font des recherches dans la Réserve de Biosphère de Zuvintas	
Nous avons gagné... un pluviomètre! (NO)	65
Le suivi de la pluviométrie : un catalyseur surprenant pour l'investissement des élèves	
Planifier des vacances durables (NL)	70
WebQuest en EDD	
L'histoire d'un pique-nique de jadis à nos jours (P)	71
La Charte du Projet de la Terre, comme instrument pour	
l'EDDContexte politique international de l'EDD	75
Références	77
Liste des auteurs	79

La promotion du développement durable nous concerne tous, chaque jour de notre vie quotidienne. Chacun de nos actions, de nos habitudes et de nos comportements ont un effet immédiat sur la préservation de notre environnement, ainsi que sur le développement durable de notre société et de l'humanité en général.

Cette publication « Impliquer les jeunes dans le développement durable. » est une contribution du Conseil de l'Europe à la Décennie des Nations Unies sur l'Éducation au Développement Durable. Ce texte a pour but d'aider les élèves et les enseignants à intégrer l'Éducation au Développement Durable (EDD) dans la vie scolaire et dans les activités de la communauté, à travers nombre d'exemples et de concepts éducatifs.

Sont principalement visés les élèves des degrés 5 à 9. Ces citoyens de 10 à 15 ans devraient avoir l'opportunité de comprendre qu'ils ont un rôle important à jouer afin de protéger notre planète et la qualité de vie dans notre société, ainsi que l'opportunité de contribuer à un futur durable.

Les exemples de bons exercices que vous pourrez retrouver dans cette publication viennent de différents pays d'Europe et d'au-delà. C'est un échantillon du large éventail de projets scolaires et d'activités récemment créés dans le domaine du Développement Durable. Ceci par une approche multi-thématique et dans des cadres très variés. Ils ne traitent pas seulement les principes écologiques du Développement Durable mais également les principes culturels, économiques et sociaux.

Cette initiative est le fruit de la collaboration de deux directions générales de l'Union Européenne : la Direction générale de la Culture et du Patrimoine et la Direction générale de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'Enseignement supérieur. La sélection des exemples et la préparation de cette publication ont été attribuées au réseau international des Initiatives d'Éducation à l'Environnement (ENSI), fondé en 1986 par le Centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement dans l'OCDE. Le résultat de leurs travaux nous offre des outils intéressants pour le débat, la réflexion et le développement de l'esprit critique à propos du développement durable, afin de pouvoir en prendre significativement compte dans notre vie quotidienne.

Introduction

Groupes-cibles:

Les exemples pratiques mettent l'accent sur les élèves qui ont entre 10 et 15 ans dans le, ce qui comprend, en fonction du système scolaire national, le niveau supérieur de l'école primaire, ainsi que le collège et une partie du lycée. A cet âge, on traverse de nombreux stades de développement. Actuellement, la plupart des publications sur l'EDD s'orientent vers les enfants des écoles primaires, ou vers les élèves des niveaux supérieurs du secondaire et du tertiaire, qui ont presque atteint l'âge adulte. Commencer à se concentrer plus sur les élèves pré-adolescents, signifie beaucoup plus que mettre en place et adapter le matériel scolaire au potentiel des élèves de ce groupe d'âge. Cela veut également dire qu'il faut réfléchir au rôle que les jeunes de cet âge jouent dans notre société actuelle. Est-ce qu'on les prend au sérieux ? Quels genres d'actions peuvent-ils mettre en place ?? En qui ont-ils confiance ? Est-ce qu'ils ont les capacités et les compétences nécessaires pour exiger des objectifs considérables et pour comprendre et faire comprendre aux autres la nécessité d'agir? L'éducation et l'enseignement dans les degrés 5 à 9 représente un défi majeur pour tous les acteurs concernés. Ces élèves, qui sont au début de leur adolescence peuvent grandement profiter d'un enseignement et d'activités structurales et flexibles, ceci encourage leur inspiration et leur motivation à apprendre. Les jeunes comptent sur de tels systèmes flexibles, et ils apprécient les opportunités qui leur sont offertes par leurs écoles de pouvoir apprendre dans différents styles et environnements. Le terme « Développement Durable » a donc une signification double, vue qu'il touche à des aspects du développement personnel ainsi qu'à l'opportunité pour la société d'apprendre de ses jeunes.

L'histoire:

« Ceci est incroyable! » s'exclame Jorge, un élève du collège, lorsqu'il regarde la scène autour de lui. « C'est même mieux que je ne l'aurais imaginé! » dit-il, en montrant les centaines de collages de photos qui se trouvent sur le sol de la gare de Segovia. Il y a une foule de gens qui admirent les collages et discutent le regard que les élèves portent sur leur ville. C'est le jour que Jorge a le plus apprécié avec ces camarades de classe. Marietta, à côté de Jorge, est au téléphone avec l'enseignant, elle rit et parle avec excitation de ce qui est probablement le jour le plus mémorable de sa vie scolaire. „Je voulais surtout trouver une photo que j'avais prise dans cette foule. Et je l'ai trouvée, celle avec ma mère et Mme Ramon, ma précédente maîtresse de primaire, avec leurs têtes collées l'une contre l'autre.

« Soyez l'auteur de votre propre histoire » semble être un slogan percutant afin de motiver la jeunesse à s'engager pour le développement durable. C'est pourquoi chaque exemple d'exercice dans ce livre est illustré par le point de vue des élèves et de leurs enseignants dans le domaine de l'EDD, les histoires constituant ainsi le fil rouge du livre. Ce ne sont pas que des descriptions divertissantes. Ces histoires nous rappellent que l'apprentissage et la compréhension sont basés sur des rencontres et des expériences personnelles. Les

auteurs sont issus de cultures variées, ils ont ainsi des points de vue différents basés sur des situations réelles et sur des expériences personnelles. Les récits dans ce livre révèlent justement le lien entre les différentes perspectives sur lesquelles sont basés les concepts éducationnels des auteurs. Il ne peut pas y avoir qu'une seule histoire, surtout pas dans le cas de l'EDD. Les cas présentés dans ce livre ne sont ni une recette de cuisine ni une façon de vous inculquer une certaine idéologie cachée. Ce ne sont que de modestes points de vue. Ceci montre un aspect important de l'EDD; encourager les gens à raconter leurs propres histoires et à en faire consciemment profiter les autres.

Fondement du projet:

Le but de la logique de projet présente dans chaque exemple est de fournir aux directeurs, aux enseignants et aux parents l'information de base sur la jeunesse, le processus d'apprentissage et sur le développement durable. Bien que la plupart des enseignants s'accordent sur le fait que l'EDD est un élément important à l'école, beaucoup d'entre eux ont des difficultés à l'inclure dans leur propre méthode d'enseignement. L'EDD traite non seulement de la dépendance des gens vis-à-vis de la qualité de l'environnement et de l'accès aux ressources naturelles présent et futur, mais également des aspects de participation, d'efficacité, d'égalité et de justice sociale comme perspectives essentielles préparant les élèves à leur engagement pour le développement durable.

« Impliquer les jeunes dans le développement durable. » est basé sur l'hypothèse que l'investissement personnel est important pour apprendre et réussir à l'école et au-delà. Cet engagement fait appel à une variété de capacités et de compétences qui encouragent le développement intellectuel, social et personnel des élèves. Grâce à un éventail de concepts éducatifs accentués sur l'EDD et expliqués brièvement ci-dessous, les enseignants peuvent créer un environnement éducatif plus engageant et de cette façon augmenter le pourcentage d'élèves motivés et engagés dans les collèges et, par la même occasion, réduire le nombre d'abandons. L'un des principaux avantages de l'EDD est qu'il permet une plus grande participation des élèves à la résolution de problèmes sociaux pertinents et urgents, ainsi que des vocations dans l'investissement personnel au sein du milieu scolaire. Au lieu de recourir aux vieilles solutions moralistes individuelles, les enseignants dans l'EDD cherchent à effectuer un changement à long terme et des actions sociales constructives. Motiver la jeunesse à participer aux initiatives de l'école signifie engager les élèves dans leurs communautés locales pour des changements positifs, petits, mais collectifs.

Les cadres

Les exemples pratiques sont complétés par des informations supplémentaires (dans les cadres). Ces cadres contiennent un résumé des documents officiels et de la législation du pays concerné quant à l'EDD dans les degrés 5 à 9. Ces cadres montrent également les caractéristiques de l'EDD dans les pays respectifs, les ressources éducatives disponibles, les sites Internet utiles qui traitent de l'EDD, et les noms des organisations qui supportent les écoles qui s'engagent pour l'EDD.

Les concepts de l'EDD

L'Éducation au Développement Durable est, dans un certain sens, une « pratique » aussi bien fondée que presque toutes les tentatives parascolaires des 20 dernières années. L'enseignement des citoyens, l'enseignement global, l'enseignement à l'environnement, l'enseignement à la santé, l'enseignement inter-culturel et l'enseignement à la paix utilisent tous des méthodologies ayant beaucoup de similarités. Bref, celles-ci sont basées sur la reconnaissance que l'idée exclusive d'éducation comme simple transmission de connaissances doit être enterrée. Au lieu de cela, elles nous ramènent à la signification du mot latin « educare » qui signifie: « Faire ressortir le plein potentiel des élèves ». L'EDD aspire également à guider la jeunesse dans le monde complexe et global d'aujourd'hui, ainsi qu'à l'aider à devenir consciente des relations complexes et ambiguës et des connaissances locales. Les activités recueillies dans cet ouvrage reflètent les principaux concepts éducatifs sur lesquels reposent ces objectifs et ces méthodologies.

L'EDD est orientée vers l'élève

Les idées, les valeurs et les perspectives des enfants forment le point de départ du processus éducatif. Les enseignants considèrent les élèves comme des acteurs à part entière dans leur processus d'acquisition des connaissances. Prenant en compte le fait que l'apprentissage fait pleinement partie du processus de construction sociale; plusieurs exemples fournis dans ce livre suggèrent que les élèves collaborent, au sein d'un groupe, afin de définir eux-même le problème auquel ils veulent s'attaquer. Au lieu de problèmes abstraits ou fictifs, où les enseignants connaissent les solutions à l'avance, les élèves traitent de problèmes légitimes de l'EDD. Il n'y a donc pas de réponses toutes faites, mais plusieurs solutions possibles. Cette approche renforce la confiance en soi des élèves et peut également être utilisée pour aborder certains sujets fondamentaux.

L'EDD est connectée à la vie réelle des enfants et aux communautés locales

Les questions abordées sont pertinentes au niveau local et sont intéressantes pour les institutions, les entreprises et les ONG locales. Les élèves et leurs écoles collaborent avec la communauté afin de permettre une démarche sociale commune. Ainsi les cours traitent cette fois de « connaissances contextuelles », ce qui diffère mais est relié aux plus habituelles « connaissances théoriques ». Les enfants ont l'occasion de vivre de véritables expériences sur « Comment se construit la connaissance » dans un processus collectif et social.. Le rôle de l'enseignant est alors celui d'un interprète qui aide les élèves à découvrir de façon plus critique leur propre place et rôle.

L'EDD est orientée vers le futur

Basé sur « l'utopie concrète » qu'un meilleur monde est possible, on demande aux adolescents de pendre leurs choix en fonction de leur vision du futur et de jouer un rôle dans la société à laquelle ils appartiennent. Le développement n'est pas une question de ressources en matériaux ou de croissance économique. Développer une vision différente de ce que « la qualité de la vie » signifie peut aider les élèves à s'imaginer un futur durable

et satisfaisant au niveau personnel. Ceci peut également les aider à accepter des choses de manière constructive ou à éviter des sentiments d'isolement ou de frustration. Il n'est jamais trop tôt pour travailler en fonction de notre vision de l'avenir et de la comparer avec les valeurs de la société d'aujourd'hui. Dans le domaine de l'EDD, cela signifie également élargir son horizon personnel du monde afin d'intégrer plusieurs cultures et donc renforcer la compréhension inter-culturelle.

L'EDD est orienté vers l'action

Acquérir des connaissances utiles pour la vie future des élèves requiert un engagement authentique permettant de réaliser des petits changements dans leur vie quotidienne. A travers leur réflexion sur leurs propres actions, les élèves peuvent acquérir des connaissances utiles, parce qu'ils découvrent le lien entre les informations et une expérience réelle, ceci renforcé par les émotions vécues et par les valeurs qu'elles apportent. Mais l'action n'est pas seulement nécessaire à l'acquisition des connaissances. Agir est également essentielle de nos jours, dans une société qui change aussi rapidement que la notre, afin d'acquérir des compétences qui permettront aux citoyens futurs d'affronter des situations incertaines et instables, et ceci de façon autonome.

L'EDD encourage l'esprit critique

Dans un monde qui submerge les adolescents d'informations contradictoires très rarement neutres ou objectives, les jeunes doivent être capables de réfléchir consciemment et individuellement afin de devenir des citoyens actifs et responsables. L'EDD demande aux élèves de remettre en question les postulats qui se cachent derrière les connaissances, les opinions et les points de vue. Pour qu'ils puissent collaborer pour le développement durable, les élèves doivent regarder la planète « d'un autre œil ». Un esprit critique, bien qu'il soit souvent considéré comme renforçant une attitude négative et sceptique, aidera les élèves adolescents à trouver des façons optimistes et créatives de chercher le bon chemin, ce qu'ils pourront alors reproduire dans le futur.

L'EDD est basée sur des valeurs

D'un point de vue éducatif, les valeurs de l'EDD ne peuvent pas simplement être transmises, mais elles doivent être négociées et construites. Où se trouve la frontière entre la liberté d'une personne et celle d'une autre? Quelle est la différence entre l'équité et l'égalité dans la distribution des ressources? De la simple transmission de valeurs ne peut résulter qu'un changement de comportement à court terme et une pauvre compréhension du fondement de ces valeurs. L'EDD convie les élèves à discuter le sens des valeurs dans des situations réelles. Dans la plupart des sociétés, l'Europe incluse, les « valeurs déclarées » (par exemple, le respect de l'environnement, le respect des différences culturelles) ne sont souvent pas les mêmes que les « valeurs pratiquées ». Les adolescents en particulier, sont très capables de comprendre cette différence et de montrer une motivation intrinsèque à réfléchir à cette question.

L'EDD accepte la complexité

«Complexus» en latin signifie que les choses sont entremêlées. En acceptant la complexité, les élèves peuvent découvrir par une vue systématique et une compréhension commune que les processus par lesquels la nature trouve ses « solutions » sont non-linéaires, surabondants et souvent hasardeux et imprévisibles. Cette approche s'oppose au réductionnisme dominant de la « rationalité technique restreinte » qui cause de tant de problèmes sociaux et environnementaux. Les nombreuses causes et les effets multiples sont la règle et non pas l'exception. tout comme l'incertitude du processus et des effets. La conscience de l'existence de limites ne devrait pas empêcher l'action, mais requiert une capacité d'agir face à l'incertitude, pour faire face à l'imprévisibilité dans des situations concrètes, tout en ayant la situation en main.

L'EDD requiert de la participation

La démocratie dans l'école est faite non seulement d'une éducation à la citoyenneté, mais aussi de pratique. De plus, la pratique dans les classes peut aider à développer une attitude responsable partagée et ceci via une véritable participation, où les élèves se préoccupent de leurs actions et de leur apprentissage. La participation n'arrive pas spontanément et le fait de s'imposer ou de savoir influencer les autres ne sont pas les choses principales à retenir. Les élèves commencent à participer consciemment lorsqu'ils débutent par écouter les opinions des autres et à exprimer leurs propres points de vue sans s'imposer aux autres. Il faut négocier et convaincre. Ces choses peuvent être apprises dans un « cercle », que les adolescents joignent spontanément afin de remplir une tâche, avec l'aide occasionnel et le soutien de leurs enseignants. La communauté et l'autorité publique sont hautement sollicités afin de légitimer ces étapes de participation, spécialement et explicitement dans des activités d'affaires publiques.

Les changements chez les enseignants et dans les écoles en perspective de l'EDD

Dans presque tous les récits de ce livre, un changement de mentalité des enseignants, ainsi qu'un changement organisationnel dans les écoles son nécessaires. En effet, le concept de l'EDD requiert des enseignants de changer leurs idées et leurs perspectives éducatives, et par conséquent leur image de ce que signifie « être un enseignant » (ou un élève). Les enseignants devront développer des compétences qui sont différentes de celles qu'ils ont acquises lors de leur formation. Ils devront collaborer, et dans un premier temps avec leurs collègues, parce que l'EDD ne peut jamais être réduite à un seul sujet et à une seule discipline. Ils devront également collaborer avec la communauté locale, avec les ONG qui opèrent dans les environs de l'école, et avec les scientifiques qui s'intéressent à leur programme d'action. Les enseignants, comme le prouvent ces récits, doivent devenir des mentors, des guides. Ils doivent être responsables du contexte éducatif, et ils ne sont plus que des « dépositaires de connaissances ». Ces nouveaux rôles ne sont pas faciles à apprendre et à mettre en pratique. Ils demandent la capacité et la volonté d'affronter l'inattendu, ainsi que de remplacer la confiance en soi des enseignants basée sur leurs connaissances du sujet par des compétences méthodologiques.

Les enseignants doivent être confiants en la capacité des enfants à poser des questions rationnelles, d'agir et de réagir de manière attentive et sensible. Finalement, ils devront céder la direction du projet aux enfants, ou en d'autres mots, donner de la liberté aux élèves et tolérer que le groupe se prenne en charge. L'équilibre à trouver par les enseignants situe entre céder le contrôle et garder la situation en mains. Où se trouve la frontière entre l'indépendance de l'enseignant et celle de l'élève? Chaque récit traite de cette quête de l'équilibre et met en lumière plusieurs solutions trouvées dans la pratique.

Plusieurs récits montrent que l'Éducation au Développement Durable ne se passe pas seulement dans les classes: l'EDD révèle également son potentiel dans la communication entre l'école, la communauté environnante et la société dans un sens plus large. L'EDD est une entreprise sociale, basée sur la communauté, qui ne tolère pas que les enseignants et les écoles travaillent de façon isolée. Pendant ce processus de changement de mentalité, qui prend beaucoup de temps, les enseignants ne peuvent pas être abandonnés, et cela ne sera pas le cas! Chaque récit nous raconte quelque chose sur la participation et la collaboration avec des musées, des ministères, des scientifiques, des institutions, de ONG et des communautés locales. Ces partenariats facilitent apparemment les processus de développement local dans les classes, les innovations dans la formation des enseignants, ou encore les trouvailles dans la science éducationnelle et dans l'élaboration des programmes nationaux.

La conséquence naturelle de ce processus entremêlé est ce qu'on appelle « l'approche complète de l'école » (« the whole school approach »). Cette approche, qui a été développée ces 10 dernières années, aussi bien au niveau international que national, demande la participation de toutes les personnes de l'école concernées, afin de faciliter le changement de mentalité pour l'EDD. Ceci signifie non seulement que l'enseignement et l'apprentissage sont affectés, mais également que les règles d'évaluation et la direction de l'école doivent être orientées vers le DD, tout comme les repas, les jeux, et l'hygiène quotidiens de l'établissement, ainsi que les relations parents/enseignants, etc...

« L'approche complète de l'école » pour l'EDD cherche une consistance entre les valeurs sociales déclarées et pratiquées, entre les styles de vie désirés et les propositions concrètes, entre les enseignants, la direction des écoles et la politique de l'enseignement. L'EDD requiert une surveillance continue et une réflexion sur les actions entreprises, comme le poète Machado nous l'a rapporté:

*« Voyageur, le chemin, c'est tes traces et rien d'autre ;
voyageur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant. »*

Bien que ce livre parle de motiver la jeunesse à soutenir l'amélioration écologique, économique et sociale de leur communauté locale et globale, les auteurs ne croient pas naïvement que ceci va être facile pour les élèves, les enseignants et la direction. Il est évident que les politiques sont de moins en moins limitées aux actions des fonctionnaires de l'état. Le fait de gouverner est de plus en plus partagé par différents groupes de citoyens. De plus en plus, le développement durable sera traité en coopération avec d'autres

participants, souvent par une organisation indépendante venant d'autres participants comme les communautés, les réseaux, les entreprises, certaines branches de l'industrie, les associations, et évidemment, les écoles. Le fait de légitimer la participation des élèves aux actions pour le développement durable est basé sur la compréhension politique que ceci ne va pas restreindre les écoles à la simple transmission de connaissances cognitives, mais que ceci va plutôt convertir ces établissements en des centres de communication et de compétences sociales qui peuvent motiver la jeunesse à devenir les citoyens d'une planète partagée.

« Comme d'autres concepts importants, par exemple l'égalité et la justice, la durabilité peut être considérée aussi bien comme une destination (un but qui vaut la peine d'être poursuivi) que comme un voyage (il n'y a pas de route pré-tracée). »

(Le Commissaire Parlementaire de la Nouvelle-Zélande pour l'Environnement, 2004)

L'évaluation de l'EDD et l'approche des critères de qualité

Dans le processus d'innovation, la plus grande préoccupation des enseignants et des écoles est centrée sur l'évaluation. Le changement de mentalité requis de la part des enseignants affecte leur responsabilité d'évaluation à l'école, aussi bien au niveau local que national. Le monde de l'EDD est en train de devenir conscient de ceci, et il y a maintenant beaucoup d'organismes internationaux (au niveau de l'UNESCO et de l'UNECE) qui cherchent de nouvelles approches afin de pouvoir évaluer de façon consistante les concepts de base de l'EDD. Une des contributions à ces recherches vient d'une recherche de l'ENSI ancrée dans le projet européen Comenius 3: le projet SEED (School Development through Environmental Education). Il est ciblé sur les écoles qui ont fait de l'EDD une des parties principales de leur mission, et qui considèrent le développement durable comme le principe le plus important à prendre en compte lorsqu'ils planifient la vie quotidienne de l'école et les changements à long terme. Sur le site Internet du projet SEED – www.seed-eu.net – et du site Internet de l'ENSI – www.ensi.org – il est possible de télécharger une « Etude Comparative du processus de développement des Eco-Ecoles dans 13 pays » (Mogensen et Mayer, 2005) ainsi que les Directives pour améliorer la qualité de l'EDD dans « L'Approche complète de l'école » par les critères d'évaluation (Breiting, Mayer et Mogensen, 2005). Cette dernière brochure a été traduite en 14 langues et présente: « Une proposition de liste non-exhaustive de critères de qualité à être utilisés comme point de départ pour les réflexions, les discussions et le développement futur du travail sur l'EDD entre les fonctionnaires éducatifs, les enseignants, les directeurs, les parents et les élèves. »

Le Jardin Secret

Un point de ralliement pour des filles sans restrictions culturelles

L'histoire

Fatma et ces copines, originaires de multiples cultures, sont assises dans leur propre 'jardin secret', rempli de pots et de couleurs. « Nous peignons ces pots de fleurs et nous les décorons avec de la mosaïque, des coquilles ou des perles de verre, et nous créons ainsi de belles décorations comme des papillons, des vagues ou des spirales. » Les jardinières présentes parmi les filles ont aussi la possibilité de faire la connaissance d'une plante très rare et presque inconnue, la 'plante reproductrice' (breeding plant). Hava nous explique: « Cette plante est également nommée 'la larme du prophète' parce que de temps en temps, cette plante Malgache perd des 'larmes' (résines) qui roulent de ces feuilles. » Elle caresse quelques feuilles et continue: „ Les pousses restent avec la plante mère pour une certaine durée et puis elles tombent. » La feuille engendrée n'a pas besoin d'aide pour se reproduire parce qu'elle est capable de s'auto-féconder. » Les filles ramènent les pots de fleurs à la maison et s'occupent des tiges fragiles. Un autre jour, Sarah, la mère de Diana, est venue et elle a demandé s'il était possible qu'il soit aussi offert les femmes de profiter d'une telle activité: « Nous aimerions avoir de ces pots de fleurs si magnifiquement décorées sur nos balcons. » Elle éclate de rire. Les enseignants de Fatma et d'Hava en particulier adorent l'atmosphère du jardin et ils s'occupent activement de son élaboration. Ils utilisent des épices en spirale lors de leurs cours de biologie, et ainsi ils stimulent les élèves à apprendre plus sur les divers épices comme l'ail sauvage, le romarin, le basilic et le thym, et ceci en faisant appel à tous les sens.

Fondement du projet

A la base, le jardin secret était la cour d'une école. Grâce au concept « plusieurs utilisations » du Conseil de ville, il devint possible de donner accès au jardin aux filles de l'association 'Zeit!Raum'. Depuis 2002, ce jardin obscur et confortable est le dit 'jardin secret' pour ces filles et ces femmes. Cet asile protégé en plein air est entretenu par Zeit!Raum deux après-midi par semaine d'avril à octobre. De jeunes travailleurs organisent des projets et des activités, en étroite coopération avec les filles. La plupart d'entre elles sont originaires de familles d'immigrées. Le but de ces projets est de renforcer la confiance en soi des filles. Fatma, Hava, Sarah et d'autres filles apprennent à exprimer leurs besoins et leurs désirs et à se défendre elles-mêmes. Les étudiantes se rencontrent après l'école et elles font leurs



devoirs ensemble ou elles jouent avec leurs amies, leurs enseignants ou les assistants sociaux. “Dansez et peignez avec nous” était une autre activité pour les filles ; elles répétaient des danses et peignaient des rouleaux de papier énormes qu’elles utilisaient pour décorer le jardin secret.

Pendant ces dernières années, le jardin secret est devenu un trésor pour les filles et les femmes du district, et elles en prennent soin ! Elles peuvent également utiliser le jardin secret comme un lieu de rencontre où elles ont la possibilité de parler avec des amies ou simplement de se relaxer. C’est pourquoi on y a mis des chaises longues. Les clés du jardin secret sont distribuées par Zeit!Raum.

Avoir un espace protégé pour les filles et les femmes a plusieurs objectifs :

- Les filles et les femmes réaffirment leur confiance en soi : elles savent qu’il y a des espaces publics qu’elles peuvent, et elles sont sensées, les utiliser. Et la décision leur appartient d’ouvrir cet espace aux autres.
- Le message pour elles, mais également pour leurs amis masculins, est que leur diversité est respectée, et que l’égalité des chances ne signifie pas être traité de la même façon, mais avoir un choix entre une variété d’options.
- Avoir cet espace spécial uniquement pour elles, permet à ces filles et à ces femmes de développer leurs propres initiatives et leur autonomie sans avoir peur d’être contrôlées par d’autres.
- Le jardin donne aux filles une expérience spéciale et est une connexion avec leur propre culture, avec les herbes qu’elles utilisent traditionnellement pour la cuisine, les décorations traditionnelles des pots de fleurs, et les histoires d’autant où il y a toujours une belle princesse dans un jardin secret.
- Leurs expériences au jardin, ont amené ces femmes à comprendre que la symbiose de plusieurs formes de vie socioculturelles, de pensées et d’actions est possible.

Le jardin secret se situe dans le 15^{ème} district de Vienne, où vit un taux assez élevé d’habitants de familles immigrées. Le jardin de 300m² est entretenu par Zeit!Raum deux après-midi par semaine d’avril à octobre. Des animateurs organisent des activités et réalisent des projets, avec des filles, issues d’une myriade de cultures, qui parlent donc souvent des langues différentes et qui sont habituées à des jeux et activités divers.

Contact:

Zeit!Raum – Association for Socio-Cultural Work Vienna, Austria Tel.: +43 1 8927400 Email: office@zeitraum.org Site web: www.zeitraum.org



L'EDD en Autriche par le programme ÖKOLOG (www.oekolog.at)

ÖKOLOG est le premier et le plus important programme créé pour les écoles autrichiennes, à l'interface du Développement Durable et du développement des écoles. Il est basé sur l'approche de l'ENSI pour l'EE et l'EDD, et tient compte des difficultés et opportunités que sous-entendent l'autonomie des écoles et leur programme de développement.

Les écoles déterminent les conditions écologiques, techniques et sociales de leur environnement et, sur cette base, elles peuvent définir des objectifs, des buts et/ou des activités concrètes et des critères de qualité à appliquer à évaluer. Les élèves sont appelés à apporter également leur coopération à ce projet, et ceci de manière participative. La collaboration avec les autorités, entreprises et autres parties qui s'y intéressent est également encouragée.

Plus de 200 écoles sont membres du réseau ÖKOLOG. Le Ministère de l'Education, des Arts et de la Culture et le Forum Umweltbildung (www.umweltbildung.at) s'occupent de centraliser le soutien.

Au niveau régional, le soutien est pris en main par les équipes régionales d'ÖKOLOG. Leur principale tâche est d'organiser les formations, et de promouvoir l'échange d'expériences entre les écoles afin de tirer le plus de profit possible de cette quantité de compétences, accumulées dans les différentes écoles.

Sujet *L'engagement des élèves soutenu par la communauté*

Idées méthodologiques principales *Le changement de mentalité des enseignants*

Pays *Canada*

Auteurs *M. J. Barrett, Paul Hart & Glenn Sutter*

Motiver les élèves et défier la culture

Une étude de cas canadienne en pédagogie de projet

Contexte

Ces histoires et ces idées sont basés sur une collaboration entre une école et un musée qui a permis de réunir des élèves, des enseignants et leur communauté afin d'identifier les sujets de principales préoccupation. Puis, par la suite, de développer et d'appliquer des projets d'action dans le domaine du développement durable. Parmi les membres de la communauté, il y en a des gens maîtrisant divers domaines d'expertise, comme par exemple le compostage ou la politique local, ce qu'ils partagent avec plaisir avec les élèves. Ce chapitre examine quelques changement identitaires que les enseignants ont expérimenté lorsqu'ils travaillaient à soutenir l'engagement, la responsabilisation, soit, en fin de compte, l'apprentissage des élèves.

L'histoire

Les élèves et leurs enseignants sont arrivés au Musée Royal de Saskatchewan, les yeux encore lourds de sommeil, mais excités et plein d'espoir. C'était le début de ce qui est devenu un grand événement pour beaucoup de communautés à travers Saskatchewan: un forum pour la jeunesse sur la durabilité. La journée a débuté par un inspirant discours d'ouverture proclamé par un groupe d'élèves du degré 8 d'une ville voisine qui avait joué un rôle notoire, deux ans auparavant, dans l'acceptation d'un règlement interdisant de fumer. Ensuite, les enseignants se sont répartis dans leurs groupes de travail respectifs, pendant que les élèves ont rencontré différents partenaires de la communauté. Quelques groupes de travail destinés à la jeunesse traitaient de questions locales de durabilité, et ils se concentraient sur le processus d'examen des possibilités, le développement de plans d'action, et leur mise en application. D'autres se concentraient sur des compétences spécifiques comme faire du lobbying, travailler en équipe et faire des présentations.

Dès le début, quelques enseignants éprouvaient de réelles difficultés à accepter l'indépendance de leurs élèves, bien qu'ils aient auparavant tous promulgué « ...La prise de liberté... la passage à l'action... le fait de faire une différence... de ne pas suivre les chemins battus...de développer des compétences de leader pour les élèves... » Ils voulaient se contenter d'observer les jeunes développer leur personnalité et prendre la responsabilité de leur processus d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants cherchaient un changement culturel, aussi bien dans le sens de la durabilité que dans celui de la pratique à l'école.

Pourtant, dans un contexte de principes dominant de l'enseignement et de ce qu'un enseignant devrait représenter, ce changement est devenu assez difficile à réaliser. Les enseignants ont utilisé un éventail de stratégies, aussi bien 'larges qu'étroites', lorsqu'ils ont essayé de récapituler les idées populaires de ce que signifie 'être un enseignant'. Entre-temps, les élèves ont essayé d'exprimer leur perspectives d'avenir sur un tableau d'affichage; ils ont parlé, dessiné autour de leur vision de l'avenir. Soudainement, pendant la discussion, l'enseignant a pris un marqueur, « Moi, j'écrirais » a-t-il proclamé « Cela va m'éviter de parler. » Une conversation spontanée entre deux enseignants pendant la pause de midi a révélé comment les enseignants interprétaient les changements d'identité et de rôles :

Kevin: « ...Je sais que les élèves s'ennuient pendant les classes de science, que la durabilité ne signifie rien pour eux, mais que si on leur donne un projet et la responsabilité de le gérer, on obtiendra leur investissement pour le reste du semestre, même si c'est un projet de chimie, cela réussira. »

Jessica: « Je n'organise pas beaucoup de projets dans ma classe parce que **je pense toujours à l'évaluation**, j'ai des problèmes à évaluer des projets. »

Kevin: « Je vais le faire de cette façon » (il montre une matrice d'évaluation).

Jessica: « J'ai vraiment des problèmes. Je ne l'aime pas du tout. C'est si subjectif. Qui je suis pour dire évaluer les efforts, vous savez. Je n'aime pas mettre noter cela. »

Kevin: « Ils peuvent faire leur propre évaluation. »

Pendant que nous suivions les enseignants dans les écoles, nous leurs avons demandé comment ils parvenaient à accorder plus de contrôle à leurs élèves. Nous avons constaté que, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, cela signifiait changer l'identité des enseignants et par conséquent leur façon de reproduire des cultures éducatives. Ou, comme un des enseignants l'a formulé, « La chose la plus dure était de me détacher de mes élèves, afin de permettre au groupe d'en prendre en charge la direction. Lorsqu'on lui a demandé comment il facilitait ce changement, il a répondu « Je vais souvent boire des cafés. » Parfois, c'était à ce moment, quand il n'était pas dans la pièce, que les élèves découvraient la liberté nécessaire pour réaliser ce changement de culture. Il a découvert qu'il pouvait rester silencieux, et que les élèves ont dévoilé alors leurs propre voix et finalement leur propre capacité à prendre des décisions afin de stimuler la réalisation du projet.

Permettre aux élèves de prendre leurs propres décisions signifiait que les enseignants devaient renoncer à plusieurs aspects importants de leur travail, et qu'ils devaient être plus à l'aise pour simplement faciliter le processus, à la fois désordonné et excitant. Ce qui ne signifie pas que les enseignants n'étaient pas mêlés aux processus mais plutôt qu'ils négociaient continuellement avec les élèves, non seulement sur ce qu'ils allaient réaliser, mais aussi souvent, sur ce que signifie d'être un enseignant et un élève, une négociation silencieuse, en travaillant ensemble, différemment d'habituellement. C'était une sorte de négociation qui mettait parfois les enseignants, presque littéralement, à la porte.



Fondement du projet

Aussi bien les enseignants que les élèves ont découvert à travers des scénarios éducatifs contradictoires, qu'ils avaient des difficultés à abandonner la tradition sur ce que signifiait d'être un enseignant et un élève. Sur ce contexte de tension, les groupes de travail d'enseignants n'incluaient pas seulement une introduction à une série d'activités qui devaient supporter l'apprentissage des élèves pendant tout le processus ; et une analyse du problème jusqu'au planning des actions. Ils se concentraient spécifiquement sur comment changer une culture dominante et des convictions personnelles sur ce qu'il signifie d'être un enseignant avec ces élèves dans ce contexte. Ceci inclut d'aider les enseignants à comprendre la manière dont les récits culturels dominants de ce qui est considéré comme l'enseignement, l'apprentissage et les identités des enseignants, est reproduite par eux, par leurs collègues et par les élèves. Bien que la motivation des enseignants fut très grande, parfois, il fallut négocier prudemment afin de surmonter les obstacles au niveau structurel et logistique qui surgissaient lors de la réalisation des projets. Nous avons constaté qu'il était difficile pour les enseignants de convaincre leur 'police' interne qui les empêchait de « laisser le groupe se prendre charge. » En fin de compte, le point centrale des groupes de travail des enseignants est devenu le changement de rôles et des relations conventionnels entre les enseignants et les élèves. Tout au long du processus, aussi bien les enseignants que les élèves ont commencé à réviser leur compréhension d'eux-mêmes, leurs identités et les objectifs à l'école.

Le Forum jeunesse pour la durabilité (Youth Forum on Sustainability), originalement développé par L'Éducation à un futur durable (Learning for a Sustainable Future), organisation nationale non-gouvernementale, composé de trois jours de conférences, a été accueilli régulièrement par le Musée Royal de Saskatchewan. Ce processus réunit les Equipes d'Action d'Étudiants (normalement deux enseignants et cinq élèves) et les partenaires de la communauté, afin de s'occuper des groupes de travail et du calendrier du projet. Le but, c'est d'offrir aux élèves l'inspiration, l'assistance et le support nécessaires afin d'identifier les problèmes locaux, de faire des recherches et d'analyser ces problèmes, et puis, par conséquent, de planifier et de mettre en oeuvre des projets d'action. Le processus est basé en grande partie sur le modèle des compétences d'action décrit par Bjarne Bruun Jensen plus loin dans cet ouvrage (voir p. 28).

Le Forum était basé sur l'hypothèse que, bien que le transfert de connaissances est important, celui-ci seul ne suffit pas à initier le changement. Il faut également un changement de la culture de l'école et de l'identité des enseignants. Comme Russell et Hodson (2002: 489) l'ont affirmé, « Pour les élèves, il ne suffit pas d'être critique », ils doivent également passer à l'action et donc apprendre à initier cette action. Les histoires



racontées ci-dessus sont la preuve qu'il y avait souvent une certaine tension entre les notions conventionnelles de l'école et le fait d'encourager les élèves à s'engager et à initier des projets d'actions dans les écoles. Elles sont un décrites dans notre projet de quatre ans de recherches sur le Forum (voir Barrett, 2006; Barrett & Sutter, 2006; Barrett, Hart, Nolan & Sammel, 2005).

Forum de la jeunesse pour la Durabilité, développé par L'Education pour un futur durable.

Plus d'informations: www.lsf-lst.ca

Les projets pilotes prennent en compte : l'élaboration d'une campagne qui a pour objectif de réduire les émissions des voitures stationnées ; de mettre des pots de fleurs (ou d'autres choses) à l'entrée de l'école afin d'améliorer la réputation de l'établissement, d'introduire des aliments plus sains dans les menus de la cafétéria, de contrôler l'utilisation de l'eau et le traitement des déchets, de créer des coins verts dans la cour d'école, de composer une peinture murale sur la durabilité, de dessiner des publicité contres l'abandon des déchets au sol, et de développer des programmes de recyclage et de compostage à l'école.(voir www.royalsaskmuseum.ca)

Remerciements: Nous tenons à remercier pour leur support L'Education pour un futur durable, le Musée Royal de Saskatchewan, et le Centre pour la Durabilité de l'Université de Regina.

L'EDD au Canada

- Une Association nationale, pour l'Éducation et la Communication sur L'environnement (EECOM), ainsi qu'un journal annuel, le Journal canadien de l'Éducation pour L'environnement, établie en 1996
- La publication ,l'Enseignant Vert', un journal d'enseignants reconnu dans le monde entier
- Trois centres régionaux d'expertise sur l'éducation pour le développement durable désignés par les Nations Unies (Regina, Saskatchewan; Sudbury, Ontario; et Toronto, Ontario)
- Des groupes de travail provinciaux dans le cadre de l'éducation pour la durabilité, par ex. www.saskl'EDD.ca
- Le Plan pour l'Apprentissage de L'environnement et de La durabilité au Canada (2002), une publication basée sur un large processus consultatif (www.ec.gc.ca/education).

Sujet **L'éducation à la citoyenneté**

Idées méthodologiques principales **Participation et Gestion de conflits**

Pays **Suisse, CH**

Le bureau des idées

Les enfants s'entraînent à développer des idées et des solutions à des problèmes concrets, sociaux en lien avec l'école.

L'histoire

Très tôt le matin, avant que la cloche de l'école annonce les premières leçons, quelqu'un à déposé une lettre dans la boîte aux lettres de la classe de Marco. Des lettres jaunes vives et vertes disent « Bureau des idées » sur la boîte, et déclarent ainsi cette classe le siège du conseil des enfants. Tous les jours, Marco et ses collègues prennent toutes les lettres de cette boîte. Aujourd'hui, ils y trouvent une lettre urgente de Jasmin. « On m'appelle toujours, le serpent à lunettes'. Je ne peux plus le supporter et je vous demande de l'aide ». Marco lit la lettre à haute voix pour le conseil de quatre enfants. Cette semaine, ils sont en charge de la boîte postale du « Bureau des idées ». Normalement, ils s'attaquent à de petits problèmes qui peuvent facilement être discutés par un petit groupe d'enfants. « Mais, est-ce que ce n'est pas une situation qui demande que l'on consulte l'opinion de toute la classe? » demande Corinne, la plus aînée du groupe. Marco hésite, parce que la consultation de toute la classe est quelque chose d'important pour le « Bureau des idées », spécialement parce que la classe de Jasmin est deux degrés inférieure à la leur. « Tu as raison, nous allons inviter toute la classe », annonce Marco après avoir réfléchi et convenu avec le groupe que le problème de Jasmin était réellement important et d'une grande portée. « Moi, j'écrirai l'invitation », dit Corinne en allant chercher un formulaire d'invitation. Le jour suivant, après les cours, un enseignant en charge des élèves du « Bureau des idées » prépare une classe avec un cercle de chaises. Jasmin s'est assise au milieu de ce cercle, accompagnée d'une amie, ainsi que Marco qui va prendre des notes et Corinne qui va présider la réunion. A côté de ces quatre élèves se trouve une chaise vide, et le cercle autour d'eux est formé par les camarades de classe de Jasmin. Jasmin commence par décrire son problème, puis, ceux qui le veulent peuvent poser des questions afin de mieux comprendre le problème ou afin de faire une proposition pour résoudre le problème, et ils s'asseyent sur la chaise vide. Après une demi-heure de dialogue et de réflexion, Jasmin résume: « Et bien, je veux remercier ma classe pour cette bonne discussion. J'ai entendu de très bonnes idées, en particulier le fait que je dois prendre mes lunettes au sérieux – comme une nécessité pour moi – et que je dois défendre cette position. » L'enseignant de mathématiques entre dans la classe et conclut la session.

Le bureau des idées n'existe pas seulement pour résoudre les problèmes des enfants. Les jeunes conseillers aident également les enseignants et les parents qui cherchent



des solutions pour des problèmes à l'école. Nathalie, une des élèves, nous raconte : « Un enseignant nous a demandé de l'aide parce que les bouteilles d'eau qui tombaient des pupitres dans ses classes perturbaient en permanence ses leçons. » L'eau étant considérée comme essentielle pour tous les élèves, on ne pouvait donc pas la bannir des classes. Cependant, les élèves ont développé une solution simple et bon marché. Nora, l'amie de Nathalie, continue, « Avec de vieilles bouteilles, nous avons fabriqué des porte-bouteilles. Nous les avons coupées puis nous les avons attachées aux pupitres avec des ficelles, et ceci dans toutes les classes. » Aucune bouteille ne tombera encore des tables et perturbera ainsi les enfants ou les enseignants. Nathalie et Nora sont visiblement très fières de leur solution, qui est utilisée dans toute l'école.

Fondement du projet

Le « Bureau des idées » est basé sur une approche d'enfant à enfant afin de trouver une solution aux problèmes. Contrairement aux systèmes de mentorat et de médiation, qui sont très connus dans les écoles de beaucoup de pays, le « Bureau des idées » se concentre sur le potentiel d'imagination et sur la génération de solutions communes pour tous les enfants de l'école, plutôt que de se focaliser sur des problèmes individuels. Chaque fois qu'un problème se pose, chaque enfant est libre de disposer une lettre qui exprime ce problème dans la boîte à lettres du « Bureau des idées ». Une fois par semaine, les élèves en charge ouvrent la boîte aux lettres, lisent les messages et invitent tous les élèves qui demandent leurs conseils par un formulaire d'invitation. Une heure fixe par semaine, les enfants du « Bureau des idées » sont libres de quitter leurs classes et d'accomplir leur devoir de conseiller. Les enseignants sont informés de leur absence, et les enfants se rencontrent dans une pièce fournie par le directeur sans adultes. Souvent, une section de la bibliothèque ou une petite chambre du secrétariat sert de bureau. Dans ce bureau, ils regardent toutes les demandes, remplissent les formulaires d'invitation et échangent les premières idées. Ce ne sont que les consultations de toute la classe qui prennent lieu dans les classes respectives. Parfois, la boîte aux lettres est vide, ce n'est pas une raison pour que les enfants se sentent inutiles. Dans ce cas, ils cherchent des solutions, avec d'autres représentants de classe, pour des problèmes généraux de l'école, comme les bus retardés, les affreux graffitis sur les murs de l'école, ou les skateboarders dangereux sur la route entre l'école et la maison. Marco est convaincu ; « Depuis qu'on a ce bureau, j'ai beaucoup plus d'idées, et mes idées deviennent meilleures avec le temps ». Jasmin ajoute de façon emphatique, « Le Bureau des idées » aide les enfants à devenir autonome, simplement en ayant de bonnes idées.

Le « Bureau des idées » (IDEENBÜRO) a été instauré dans une école à Leubringen en réponse au pourcentage élevée de harcèlement moral et de violence à l'école. En 2004, UNICEF Suisse a attribué à cette initiative le SWISS Orange Award afin de promouvoir l'idée. Jusqu'à maintenant, 23 écoles ont adopté l'idée dans la région de Berne et au-delà. Le « Bureau des idées » est une pratique simple mais efficace et elle stimule la citoyenneté active des enfants. Ce type de pratique peut être utilisé lorsque les enfants et les conseils de jeunesse municipaux doivent affronter des adultes et des dirigeants. D'un point de vue éducatif, peu importe la manière qu'on utilise pour introduire les enfants à la notion de responsabilité et à la citoyenneté active, l'accent ne doit jamais être mis sur les solutions proposées mais sur la méthodologie : la capacité d'écouter attentivement et la capacité d'accepter et de négocier plusieurs points de vue. Site Internet: www.ideenbuero.ch

L'EDD en Suisse

En Suisse, chacun des 26 cantons est responsable de l'école obligatoire dans son canton et chacun fixe son propre programme. L'échange et le dialogue entre les systèmes éducatifs régionaux est organisé dans la « Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP/EDK) ». Ce corps de haut niveau est responsable pour la plupart des initiatives de développement scolaire en Suisse, et la loi fédérale ne peut donner que des recommandations. Il n'existe pas de Ministère de l'Education.

Cette conférence (CDIP) est responsable de la coordination entre les acteurs clés pour l'EDD, tels que les ONG, deux fondations (Fondation suisse d'Education pour l'Environnement, Fondation Education et Développement), et les ministères et partenaires internationaux concernés. Les dernières initiatives de la CDIP sont un plan d'action national pour l'EDD en Suisse, un cours en EDD pour le lycée et la coopération avec le réseau international ENSI (Environment and School Initiatives).

En Suisse, la plupart des initiatives dans le domaine de l'EDD sont réalisées au niveau régional, ou même au niveau des écoles individuellement. Plusieurs cantons offrent un soutien pour le développement des projets dans le domaine de l'EDD, mais jusqu'à présent l'EDD n'est reconnue dans aucun curriculum officiel. Dans la plupart des curricula, un sujet interdisciplinaire qui inclut l'Education à l'Environnement, l'Education à la Citoyenneté et l'Education pour la Santé est intégré. L'EDD s'inscrit dans ces sujets. Les enseignants et les équipes des écoles sont donc les acteurs les plus importants dans le développement d'initiatives dans le domaine de l'EDD. Un éventail de bons projets sont en cours, mais la plupart d'entre eux n'ont qu'un impact limité en raison d'une manque de tradition dans l'échange, le dialogue et les plates-formes d'échange sont inexistantes pour des projets scolaires. La coordination des activités les plus importantes dans le domaine de l'EDD (y compris la formation des enseignants et le développement des politiques) sera une étape importante à franchir pendant les prochaines années. Les écoles et leurs partenaires (comme par exemple les communautés) ont besoin de fondements solides, comme un



réseau inter-régional, pour permettre l'échange d'expériences et pour mettre en lumière les exemples de bonnes pratiques. Le lancement de cette plate-forme fait partie d'un plan d'action national pour le futur proche.

Former les citoyens du futur (I)

De nos jours, partout dans l'Europe, de plus en plus de villes veulent promouvoir le droit des enfants à coopérer activement à la transformation positive de leurs éco-régions et leurs communautés. Ces initiatives sont vraiment très diverses : les enfants peuvent aider à redévelopper les espaces verts ou les cours d'écoles ; ils peuvent faire partie de projets éducatifs, comme la semaine internationale appelée : Je vais à pied à l'école » ou le « Bimbibici » italien ; ou l'organisation de conseils municipaux pour la jeunesse et pour les enfants.

De tels conseils ont été créés la première fois en France en 1970 afin de promouvoir une citoyenneté active, d'apprendre aux enfants comment un conseil de ville est élu et comment il fonctionne et, en même temps, de créer un environnement qui permette aux jeunes gens d'exprimer leurs points de vue sur leur propre ville et de les présenter à la population adulte. Les conseils avaient beaucoup de succès et se répandaient très rapidement, aussi bien en France que dans d'autres pays européens. En France, le nombre a augmenté de 200 en 1990, jusqu'à 1600 aujourd'hui. La Convention des Droits de l'Enfant (1989) et sa ratification par tous les pays européens a joué un rôle énorme dans la promotion de ces conseils. En fait, elle a créé une nouvelle notion d'enfance, où l'on considère les enfants comme des individus qui ont le droit et la capacité d'exprimer leur point de vue sur tout ce qui les concerne, et par conséquent, qui peuvent contribuer à l'amélioration de leurs communautés. Le modèle français, malgré quelques variations locales, a quelques traits caractéristiques, en particulier le nombre de représentants ayant un pouvoir consultatif qui sont élus dans les conseils des villes, et les budget annuels limités.

Les conseils de jeunes et d'enfants (les CCR en italien) se sont multipliés en Italie après la ratification de la Convention des Nations Unies par le gouvernement italien début des années 1990. La majorité des CCR suivent deux approches différentes, la première a été élaborée par l'Association « Democrazia in Erba », et c'est la plus proche de celle des conseils français. Dans un premier temps, cette approche demande aux enfants qui participent au projet d'examiner leur bio-région et leur communauté, et de discuter des problèmes qui y sont liés. Ensuite vient la composition de listes électorales et l'élaboration d'un programme, et finalement une campagne électorale est organisée. Le groupe d'enfants avec le plus de

votes aura la chance de pouvoir mettre en oeuvre leurs idées. Le groupe cible pour ces CCR est environ entre 9 et 13 ans, couvrant ainsi les deux premières années de l'école primaire et la durée totale de l'école moyenne.

La deuxième approche, formulée par le « Centro Psicopedagogico per la Pace » à Piacenza, également pendant les années 1990, est plus originale et similaire à celle de Francesco Tonucci : « Citta dei Bambini ». Il y a plusieurs différences avec la première approche, à savoir: la nécessité de se distinguer des conseils de ville, l'importance attribuée à la participation spontanée des enfants, l'accent sur la négociation des conflits et le besoin d'inventer des règles nouvelles acceptées par tout le monde, et le rôle essentiel d'une alliance stratégique entre les enfants et les adultes. Tout ceci est basé sur un enseignement considéré comme de « l'écoute active », où les sujets de l'enseignement sont placés au centre, et les éducateurs sont prêts à être questionnés. Parmi beaucoup d'initiatives, les enfants de l'école moyenne à Lentate sul Seveso, une petite ville de 15.000 habitants au nord de Milan, ont appris comment fonctionne un conseil de ville par des jeux type, chasse au trésor. Ils ont également discuté de leurs problèmes quotidiens et le planning de petits projets. Pendant cette année 2007, quelques représentants du conseil vont coopérer avec un groupe d'enfants handicapés afin de réaliser un show qui doit promouvoir une meilleure compréhension entre les deux groupes.

Sites web:

www.ancej.asso.fr (Association Nationale des Conseils des Enfants et des Jeunes)

www.camina.it; www.cppp.it (Centro Psicopedagogico per la Pace di Piacenza)

www.lacittadeibambini.org

Contact: Monica Vercesi, monicavercesi@virgilio.it

Rayons éclairs

Une entreprise d'élèves pour le Développement Durable

L'histoire

Assise sur le seuil de la cave, elle le regarde alors qu'il nettoie minutieusement sa bicyclette. « Enlève-toi de la lumière, Angela » ronchonnet-il, ses lunettes tombant de sa tête aux cheveux gris sur son nez brûlé par le soleil, « mes yeux ne voient plus très bien ». « Grand-père, est-ce que tu ne viendras vraiment pas à notre jour d'action à l'école? » demande Angela d'une manière peu naturelle. « Depuis que ton grand-père est retraité », gémit sa grand-mère, « il ne quitte jamais cette chambre sombre et pleine de vieilles bicyclettes soigneusement polies ». Grand-père se tourne lentement vers Angela, « pas de soucis », lui dit-il et, se tournant complètement vers sa petite-fille avec un large sourire, il continue, « Je serais présent à ton jour d'action, mais assure-toi que les garçons de ta classe arrivent à convaincre Knuth Kolbe de leur enseigner le respect des règles de circulation. »

Mr. Kolbe est un policier du district dans les environs de l'école; grand-père fait référence à la mission que ce policier a depuis des années, qui consiste à fournir des informations sur la sécurité et sur les règles pour les bicyclettes sur les rues publiques. « Michael et Nicola vont régler cela », soupire Angela soulagée. En remontant les escaliers de la cave, la voix de son grand-père la suit « et demande à ton ami,... je ne me rappelle plus de son nom... » « Tu parles de Walter? » demande-t-elle avec une hésitation dans sa voix. « Oui, Walter! Demandes-lui de ne pas m'oublier ici dans cette cave avec tout ce matériel, s'il veut que je l'aide lors de l'atelier bicyclettes. » Au début, Angela était très sceptique quand Walter a proposé d'inviter son grand-père à l'école afin de profiter de ses connaissances des lubrifiants au niveau chimique et de son expérience sur l'empreinte écologique dans le domaine de la réparation de bicyclettes. Pourtant, lors de recherches sur le thème de la chimie et de la durabilité à l'école, elle a trouvé plein d'articles dans lesquels le nom de son grand-père était mentionné, et maintenant, elle se sent plutôt fière de pouvoir l'amener à l'école pour le jour d'action sur les bicyclettes. Quand elle monte les escaliers, Angela bouscule presque Pete, qui est transporté un énorme rouleau de papier si grand que tout ce qu'elle peut voir sont ses fines jambes. « Heureusement que tu as des longs bras », rit-elle. « D'où est-ce que tu viens? » « Nicola et Søren m'ont donné ceci, je dois mettre ces annonces sur les tableaux blancs dans chaque classe » répond Peter. « Et, où sont-ils maintenant? » demande Angela, « Est-ce qu'ils ne devraient pas t'aider? » « Et bien, répond Peter, ils sont derrière le PC de Søren, en train de créer des sites web pour le jour d'action avec nos articles et le matériel vidéo ». En tout cas, je dois m'en aller, sinon je vais laisser

tomber tout ça ici. Angela pense qu'elle devrait aller voir Walter, mais la rationalité gagne. « Viens, Peter, portons tout ce papier à l'école. Les gars sont désireux d'en savoir plus sur la participation à notre jour d'action. »

Fondement du projet

Les écoles qui essaient d'instaurer l'EDD comme le sujet principal dans leur école, offrent souvent aux élèves la possibilité de travailler pour leurs propres projets comme opportunité d'auto-apprentissage. Dans le domaine de l'économie, les questions de durabilité et de consommation sont incluses dans une vision et un plan à long terme. Contrairement aux projets habituels d'élèves, les écoles de l'EDD organisent des projets pour les élèves avec l'assistance d'enseignants, et ceci à long terme. Les élèves de différents âges coopèrent, et ils partagent les divers rôles; le management, la production, la recherche et le développement, le contrôle de qualité, les relations publiques et la publicité, et, finalement, la vente et la distribution des services et des produits. Les rôles varient selon le degré. Etant donné que cette participation dans les entreprises d'élèves est intégrée dans le programme scolaire et dans les programmes locaux, les élèves intègrent leurs propres initiatives et leur sens des responsabilités dans leur apprentissage et laissent ainsi des traces tant au sein de leur école qu'en dehors.

Traiter de questions économiques dans le contexte du développement durable est un problème complexe au niveau secondaire. Lorsque l'on parle de développement durable, la plupart des écoles ont tendance à souligner que les questions écologiques et les modèles de solutions écologiques. Les entreprises d'élèves par contre, abordent des thèmes de la vie réelle, des thèmes qui sont liés à la vie des jeunes gens. Ces entreprises offrent ainsi une grande opportunité pour familiariser les élèves dans les domaines non seulement écologiques mais également sociaux et économiques du développement durable.

L'exemple décrit ci-dessus, d'un jour d'action pour les bicyclettes inclut des services utiles dans la vie réelle des élèves, des parents et des autres membres de la communauté, comme le contrôle technique de sécurité des bicyclettes. Les bicyclettes contrôlées reçoivent alors un badge « Bicyclette contrôlée ». Les élèves se familiarisent avec des questions comme le calcul du temps et des coûts des matériaux, et avec la négociation des prix pour la réparation et la location de vélos. Pendant de tels jours d'action, des centaines de vélos sont contrôlés, il y a des contacts avec la police et le gouvernement du district, et on établit des services à long terme pour les gens du quartier.

En plus de cette journée d'action des bicyclettes décrite ci-dessus, il y a encore beaucoup d'autres services et de produits qui sont offerts par les entreprises scolaires des collèges. Il s'agit notamment de: un service de restauration écologique pour les fêtes à l'école avec des produits provenant du « commerce équitable », la création de sites web ou d'autres activités dans le domaine des relations publiques pour les écoles, la production de cahiers ou de cadeaux de Noël durables et l'organisation de campagnes pour l'EDD. (www.axxi.de)



Les entreprises scolaires

Les entreprises scolaires ont une longue tradition en Allemagne, non pas seulement dans les écoles professionnelles mais également dans les collèges et dans les lycées. On a également créé des programmes spéciaux qui permettent de préparer les enfants ayant des besoins spéciaux pour qu'ils puissent comprendre le domaine d'action et le secteur économique. Les programmes spéciaux sont financés par des associations de banques et des organisations industrielles. Ainsi, on peut offrir à toutes les écoles l'opportunité d'établir une entreprise scolaire. Le sujet principal et l'objectif de ces programmes est d'apprendre aux élèves l'esprit d'entreprise.

Site web: <http://www.schuelerfirmen.de>

Le programme allemand national sur l'EDD « blk21 » et « transfer 21 »

Les entreprises scolaires font partie du programme allemand pour l'Education au Développement Durable et forment le projet principal dans le cadre de la Décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable. Le programme est financé comme une co-entreprise entre Gouvernement Fédéral et les 14 états de l'Allemagne. Jusqu'en 2008, l'intention est d'associer au programme 10% de toutes les écoles allemandes, et au début de 2007, plus de 1800 écoles ont déjà participé à des projets dans les domaines de:

- l'apprentissage interdisciplinaire
- l'apprentissage participatif
- structures innovatrices des écoles

sites web:

www.transfer-21.de

www.nasch21.de

www.blk21.de/index.php?p=51

www.blk21.de/index.php/daten/themen/schuelerfirmen/daten/texte/index.php

Sujet **Education à la Santé**

Idees méthodologiques principales « **Compétence d'action** » et **esprit critique**

Pays **Danemark DK**

Encore un seul verre

« La Compétence d'action » dans l'Education à la Santé et à l'Environnement

L'histoire

Bien qu'il soit vraiment dégoûtant quand il titube en entrant dans sa chambre très tard le soir, après avoir passé du temps avec ses « bons amis », il reste son frère. Griet essaye de ne pas y penser. Elle pense à ce qui c'est passé aujourd'hui dans la classe, pendant le projet de groupe sur l'alcool qui a eu lieu dans la matinée, lorsque Maaïke, sa camarade de classe, lui a chuchoté « Je pense à quelqu'un dans ta famille qui semble apprécier fortement l'alcool ». A ce moment, Griet détestait sa copine pour le sourire moqueur qui a immédiatement suivi ce commentaire. Maintenant, à la maison, les fenêtres ouvertes, l'air empli de rires et de voix d'enfants venant de l'aire de jeux dans la rue, Griet essaye de se concentrer sur ses devoirs. Elle est en train d'écrire au sujet de l'alcool entre amis, mais cela devient de plus en plus difficile à faire parce que ce qui avait commencé comme un sujet apparemment abstrait, touche maintenant à sa propre vie parce qu'elle commence à réaliser que quelqu'un dans sa propre famille pourrait être victime de cette maladie sociale. Ce n'est presque jamais arrivé qu'un sujet à l'école soit autant lié à sa propre vie qu'à l'heure actuelle, alors qu'ils étudient l'alcool dans un projet scolaire interdisciplinaire. Tout d'un coup, Griet décide de parler à Maaïke avant que l'école ne commence demain. Elles ont en fait un problème commun. Le petit ami de Maaïke est un des « amis spéciaux » du frère de Griet, avec lequel il reste souvent pour « pas plus qu'un verre ».

Griet, Maaïke et ses camarades de classe du 7ème degré ont décidé de s'intéresser et de travailler sur la question des problèmes d'alcool, comme le sujet commençait à intéresser de plus en plus d'élèves et, par la même occasion, de parents. Inspiré par l'approche IVAC (Investigation, Vision, Action & Changement), ils ont commencé par les phases d'investigation et de vision puis, dans la phase d'action, ils ont élaboré des structures de pouvoir, des actions et des stratégies. Pendant la phase de recherche, ils ont analysé l'alcool d'un point de vue biologique, sociologique, culturel et historique. Ils ont également découvert que la consommation d'alcool dépend de la situation économique et ils ont, entre autres, analysé la consommation d'alcool pendant le siècle dernier, comparée au développement économique du Danemark. Les élèves ont aussi travaillé sur les facteurs qui pourraient influencer leur propre consommation d'alcool, par exemple l'influence d'amis, la publicité, la solitude, la tristesse et les événements sociaux, et ils ont aussi utilisé des jeux de rôle afin de clarifier les mécanismes qui expliquent ces causes.

Leur vision était la création d'une société et d'une école où il y aurait un comportement responsable et équilibré par rapport à l'alcool, où il pourrait être vu comme une contribution positive à la vie en société, et où personne n'irait se blesser ou blesser des autres en conséquence de la consommation d'alcool. Les élèves se sont demandé comment une telle société serait en réalité; comment s'assurer que tous les citoyens (les enfants aussi bien que les adultes) auraient les mêmes chances d'avoir une vie stimulante et passionnante, et comment s'assurer que personne (y compris à l'école et à la maison), ne serait exclu ou que personne ne se sentirait seul.

Une de leurs actions concrètes était l'élaboration de sept recommandations, qu'ils ont décidé de présenter à leurs parents:

- Les jeunes ont des points de vue sur l'alcool.
- Faites confiance aux jeunes et à vos propres enfants.
- Ce n'est pas votre problème si les enfants d'autres parents boivent.
- Laissez vos enfants de sortir; rien n'arrivera.
- Laissez vos enfants de goûter à l'alcool.
- Laissez à vos enfants faire des débuts de soirée à la maison.
- Laissez vos enfants boire, mais seulement des boissons légèrement alcoolisées.

Les élèves ont alors organisé une soirée pour les parents afin de pouvoir présenter leur travail, leurs idées et leurs conseils, et afin de discuter de tous les aspects du sujet. Tous les parents ont assisté à la réunion. Les élèves ont présenté leurs conclusions puis ils ont discuté dans de petits groupes parents-élèves, en s'assurant que les parents ne se retrouvent pas dans le même groupe que leurs propres enfants.

Suite à cet événement, les parents ont indiqué qu'ils avaient appris beaucoup sur l'attitude de leurs enfants envers l'alcool et plusieurs parents ont indiqué qu'ils avaient changé leur opinion.

Fondement du projet

Bien que les projets puissent s'attaquer à différents thèmes, ils partagent la même approche éducative de base, à savoir l'orientation vers l'action, la participation et l'interdisciplinarité. Dans certaines conditions, l'école et les élèves peuvent agir comme des catalyseurs pour des changements à plusieurs niveaux: dans la communauté, dans l'école, dans la vie des élèves et dans leurs familles. Grâce au fait de choisir de travailler avec des problèmes authentiques qui sont basés sur les intérêts des élèves, la participation et les actions stimulent le développement de la compétence d'action des élèves et la responsabilisation (empowerment). Comme condition préalable à tout changement, le mot clé est l'appropriation (ownership). Afin de stimuler le développement du sens des responsabilités, il est essentiel que les élèves participent activement dans la sélection des sujets à traiter, dans le développement des points de vue et dans les actions qui vont être initiées. Les actions concrètes des élèves doivent être considérées comme des éléments à intégrer dans l'enseignement et pas comme des produits finis. Les élèves acquièrent

la compétence d'action en prenant des mesures et en essayant d'influencer 'la vie réelle' en tant que part intégrante de leur éducation. La participation active des élèves ne signifie pas que les enseignants jouent un rôle passif. L'élément clé est le vrai dialogue entre les enseignants et les élèves, avec les enseignants qui jouent le rôle de surveillant et d'animateur des débats – ils posent des questions provocantes, ils suggèrent des idées et des stratégies d'action, ils identifient des obstacles, les mettent en perspective et ils suggèrent des partenaires possibles pour la collaboration. Le plus gros challenge est de trouver un équilibre entre la participation des élèves en tant que partenaires actifs, pris au sérieux, et la collaboration avec les enseignants qui jouent un rôle important dans le dialogue et dans le processus. Sans retour d'information, les élèves ne peuvent pas améliorer leurs comportements et leur compréhension. De plus, un vrai engagement et une approche positive de la part des acteurs du gouvernement local est également essentielle. Surtout quand il s'agit de questions de santé ou d'environnement, des acteurs clé de la communauté locale doivent prendre au sérieux aussi bien les élèves que leurs intérêts.

La compétence d'action

Le concept de 'la compétence d'action' a été développé par le Programme de recherche pour l'éducation à la santé et à l'environnement de l'Université danoise de l'Éducation (the Research Programme for Environmental and Health Education at the Danish University of Education). Cette compétence est considérée comme l'objectif principal de l'Éducation à la Santé et l'Éducation à l'Environnement, ainsi que de l'Enseignement pour le Développement Durable dans les écoles primaires et secondaires. La compétence d'action exprime l'engagement des élèves, leur volonté et leur capacité de passer à l'action. On a essayé plusieurs fois de définir le concept de la compétence d'action et de le rendre opérationnel. Parmi d'autres, les éléments suivants ont été sélectionnés:

- La compréhension et la connaissance: une compréhension profonde, positive, cohérente de la santé et de l'environnement, orientée vers l'action.
- L'engagement: la motivation de coopérer afin de réaliser des changements, aussi bien dans sa propre vie que dans le processus d'une société dynamique.
- La vision: la capacité de découvrir les idées qui sont derrière les questions environnementales et les questions liées à la santé et de réfléchir de façon créative.
- Les expériences d'action: de vraies expériences de participation individuelle ou collective stimulant la recherche de solutions à des problèmes environnementaux et de santé, dans un cadre démocratique, et à trouver des solutions pour surmonter les obstacles rencontrés.

Le premier volet concerne le fait que les élèves doivent acquérir une connaissance cohérente du problème qu'ils veulent aborder et résoudre. Il s'agit de rassembler les connaissances concernant la nature et l'ampleur du problème, comment il a surgi, à qui il touche, et l'éventail de possibilités qui existent pour le résoudre. Le deuxième volet concerne

l'encouragement des élèves à s'engager et à se motiver. Il est clair qu'il est important de réaliser que ce volet est nécessaire du moment que la connaissance acquise doit être transformée dans des actions réelles qui devront promouvoir la santé. L'engagement se développe souvent dans un contexte social, ce qui signifie que le travail de groupe forme une partie essentielle de l'environnement éducationnel d'une école qui promeut la santé. Le troisième volet de la compétence d'action inclut le développement de points de vue sur ce que la vie pourrait être en général, et sur comment la société et l'environnement pourraient être améliorés vis-à-vis du problème ou de la question traitée. Ce volet traite du développement des idées des élèves, leurs rêves et leurs perceptions à propos de leur vie future et de la société dans laquelle ils grandissent. Le quatrième volet, l'expérience d'action, souligne l'avantage d'actions concrètes pendant le processus d'apprentissage. Des expériences dans un grand nombre de projets prouvent que la participation à un large éventail d'actions est une étape essentielle dans le développement de la compétence d'action. Un nombre de compétences sociales essentielles peut être ajouté à la liste de composants de la compétence d'action. Il y a entre autres: l'estime de soi, la capacité de coopérer, la capacité de s'exprimer, la confiance en soi, etc. Finalement, la « réflexion critique » ou le fait de « savoir prendre des décisions de façon critique » peut être considéré comme un composant indépendant dans un nombre de connexions.

Sites web:

www.dpu.dk Université de l'Education du Danemark (y compris le Programme de Recherches pour l'Education pour la Santé et à l'Environnement)

www.uvm.dk Ministère de l'Education du Danemark (y compris les guides du curriculum etc.)

L'Education au Développement Durable au Danemark

Le gouvernement danois a pris plusieurs initiatives afin de promouvoir l'Education au Développement Durable à de différents niveaux éducatifs non formels et formels (l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, ainsi que les ONG). Le ministère de l'enseignement, ensemble avec la commission danoise de l'UNESCO, a établi un groupe interministériel qui devra coordonner les efforts sur le terrain – entre autres un Forum de dialogue auquel les ONG, les institutions éducationnelles, des organisations et d'autres groupes d'intérêt seront invités. Une plus petite quantité de fonds a été allouée annuellement à des conférences, des programmes pour le développement de l'EDD et au soutien des chercheurs. Par exemple, on a demandé que le Programme de Recherches pour l'Education à la Santé et l'Education à l'Environnement à l'Université de l'Education du Danemark soutienne le Ministère de l'Enseignement par la formulation d'une clarification du concept de l'EDD dans le contexte danois et par une présentation des dernières activités en cours. A un niveau plus spécifique, un livret sur l'EDD a été envoyé à toutes les écoles primaires et secondaires, et un site Internet a été créé. Malgré ces efforts, il n'y a pourtant pas encore de stratégie danoise totale, approuvée pour la Décennie de l'Education au Développement Durable de l'ONU. Au niveau de l'école, l'EDD n'a pas son

propre curriculum, bien que la plupart des sujets éducatifs incluent les éléments clé de l'EDD et contiennent la notion du « développement durable » dans leurs curricula. Ceci est surtout dû au fait qu'il existe une longue tradition d'expériences relatives à des sujets de l'EDD dans le domaine de l'Éducation pour la Santé et l'Éducation à l'Environnement (qui a son propre curriculum), l'Enseignement des Citoyens et l'Enseignement du Futur, en plus de l'accent sur des capacités dans le domaine de l'EDD, des compétences et des vertus qui facilitent la participation à la prise de décision, la prise d'action, la clarification de valeurs et le développement des valeurs.

Une section dans la loi scolaire (the School Act) pour les écoles primaires et secondaires inférieures se réfère à ces objectifs liés à l'EDD: « *Avoir confiance en ses propres possibilités et un cadre pour la formation de jugements indépendants et pour la prise d'initiative personnelle.* »

Les résultats dans le domaine de l'EDD dépendent pourtant des écoles individuelles et/ou de l'intérêt des enseignants pour intégrer ces sujets dans leurs classes. Bien qu'il y ait beaucoup d'exemples intéressants de projets dans le domaine de l'EDD, il n'y a pas de calculs basés sur des preuves quant au degré d'achèvement des programmes éducatifs de l'EDD au niveau national.

Le chocolat est-il doux pour tout le monde?

Réflexion complexe et gestion de conflits

L'histoire et le fondement du projet

Il est très tôt le matin et je me promène dans le collège où j'enseigne. Aujourd'hui, je vais présenter une nouvelle proposition. Comme chaque année, nous organisons un voyage de quatre jours aux Pyrénées à la fin du 8ème degré. Je commence à réfléchir à une manière efficace et raisonnable de collecter assez de fonds pour ce projet, mais comment s'y prendre? Je ne sais pas où commencer. Comment pourra-t-on organiser une collecte de fonds qui sera en même temps éducationnelle et rentable?

Un peu plus tard, alors que je me trouve devant la machine à café dans la salle des enseignants, une idée me vient. Comme souvent, la solution est juste en face de nous: le commerce équitable! Après plusieurs discussions avec d'autres enseignants, l'école avait décidé d'installer un distributeur de café géré par une société qui promeut le commerce équitable. En regardant la machine à café, l'idée me vient de proposer à mes élèves de 13-14 ans d'organiser une collecte de fonds basée sur le commerce équitable.

Midi, c'est l'heure de mon cours. J'entre dans la classe convaincu de la viabilité de ma proposition. Tout d'abord je demande à mes élèves s'ils savent ce qu'est le commerce équitable. Surprise! Seulement quelques-uns ont entendu parler du terme et du concept. Pour certains, c'est une forme de commerce qui fournit des marchandises à des prix très bas; d'autres croient qu'il s'agit du commerce de produits ethniques, comme ceux offerts par la société « Natura »; et plusieurs sont convaincu qu'il s'agit d'une sorte de commerce qui promeut la justice. Les élèves commencent une discussion qui va beaucoup plus loin que ce que j'avais prévu initialement. Pendant le débat, un nouveau défi émerge; nous ne devons pas seulement réfléchir sur comment collecter des fonds, nous devons également nous engager à comprendre le terme 'commerce équitable' et trouver une définition sur laquelle nous pourrions baser notre collecte de fonds. Mes prochaines classes auront donc un autre objectif...

De nos jours, Internet offre une vaste source d'informations. Quand je fais une recherche avec des mots clés tels que « commerce équitable » et « consommateur responsable », je trouve des « écoles de consommation », il y en a même une qui s'appelle « L'école catalane de la consommation » (« Catalan Consumer School (ECC) »).

La visite à « l'école catalane de la consommation » est déroutante et donne à réfléchir. J'avais espéré trouver des explications claires sur le comportement du consommateur et au lieu de



cela, ils me posent des questions telles que: « Que puis-je porter aujourd'hui? », « Est-ce que le prix de l'eau est toujours le même? » et « Est-ce que je me sens bien? ». Ils me racontent qu'une bonne question est le meilleur point de départ parce qu'il promeut le débat, permet à tout le monde d'exprimer son opinion, et aide à construire une base commune pour la discussion d'un sujet particulier dans la classe. En plus, ils pensent qu'apprendre à formuler une bonne question est une qualité fondamentale pour chaque consommateur conscient. Confronté avec l'effet de surprise associé à n'importe quel nouveau produit sur le marché, le fait de poser des questions est une façon fantastique d'encourager l'esprit critique chez les élèves.

Les groupes de travail proposés par l'ECC aident les élèves à développer leurs propres points de vue sur certains phénomènes par un dialogue continu parmi les différentes perspectives et langues. Ces dialogues permettent aux élèves de construire des modèles complexes qui représentent et explorent une variété de phénomènes. Les groupes de travail stimulent l'ouverture d'esprit, ce qui permet l'intégration de plusieurs points de vue et ce qui les rend conscients de leurs limitations respectives. Simultanément, la diversité de langues permet un dialogue entre émotion et raison. Un acte de consommation est beaucoup plus qu'une décision raisonnée, basée sur des arguments objectifs (par exemple: « Quel est le prix? » « Quelle est ma taille? » « Quelle est la composition du tissu? »). C'est aussi un acte émotionnel (par exemple « Est-ce que cela me va? » « Avec qui est-ce que je m'identifie quand j'achète cela? » « Est-ce que je suis une personne chic avec cela? ») Donc, une approche de l'éducation du consommateur basée sur une prise de responsabilité plus grande exige des instruments et des aptitudes qui facilitent un dialogue constructif entre la raison et l'émotion. Cette conscience multi-perspective est très frappante dans la vision et le travail de l'ECC.

La visite à l'ECC a stimulé mes réflexions didactiques. Je décide de contacter le personnel éducatif de l'ECC pour qu'ils puissent m'aider à planifier notre collecte de fonds avec mes élèves. La première chose que je me demande est: « Quelle peut être l'idée centrale qui nous permettra de contribuer tous ensemble au commerce équitable? » Après avoir réfléchi sur cette question pendant plusieurs jours, je décide qu'il peut y avoir deux idées centrales pourraient être utiles: le conflit et le choix.

Le commerce équitable peut être compris comme une réponse au conflit autour de la distribution des ressources économiques entre les agents qui participent à la production, à la distribution et à la vente d'un produit. En plus, le commerce équitable ne peut être séparé de l'idée de choix. Dans ce sens, le commerce équitable est basé sur les actions

des consommateurs lorsqu'ils décident de transformer l'acte de consommation en une opportunité d'intervenir face à des inégalités.

La deuxième question que je me pose est « Comment puis-je contextualiser le concept du commerce équitable pour que cela devienne fonctionnel et significatif pour mes élèves? » En observant leurs habitudes, je décide qu'une bonne idée est de commencer notre travail avec un produit de consommation très commun (et attrayant) tel que le CHOCOLAT! Après en avoir parlé avec mes élèves, nous commençons à travailler. La première chose que nous faisons, c'est de parler de nos émotions et de comment les gérer. Ensuite, je distribue des barres de chocolat à mes élèves et je les invite à la mordre, la goûter et à raconter leurs émotions, les associations et les mots qu'ils veulent utiliser pour exprimer ce qu'ils ressentent en mangeant cette barre de chocolat. « Mmmm, » un étudiant soupire, « Du plaisir » un autre crie, « Bon » ajoute un troisième étudiant et on entend « Bon » provenant d'un groupe d'élèves. Bon? Je pose une nouvelle question : « Est-ce que le chocolat est doux pour tout le monde? » Au premier moment, les élèves semblent surpris par cette question, mais plus tard ils fournissent des réponses basées sur leurs propres expériences. « Évidemment, si ce n'était pas doux ce ne serait pas du chocolat. » Un autre étudiant participe à la conversation et ajoute, « Du chocolat peut également être amer ». Cela provoque une autre question, « Est-ce qu'on parle du chocolat qui est doux ou plutôt de la vie qui est adoucie grâce au chocolat? » Ainsi, nous nous approchons d'une des idées centrales de notre travail, le conflit entre ceux qui ont la chance que le chocolat adoucisse leur vie et d'autres qui s'occupent de la culture et de la production et qui subissent des circonstances injustes, ce qui est l'inverse de doux.

On continue à travailler avec notre barre de chocolat et on commence à toucher à notre deuxième thème, l'idée du choix. Nous observons le papier d'emballage de la barre de chocolat et nous vérifions les informations sur ce papier. Je demande à mes élèves, « Comment pouvons-nous savoir si le chocolat est doux ou amer? » Un des élèves suggère, « Par le pourcentage de cacao dans le chocolat », et un autre ajoute, « Les ingrédients – si la barre de chocolat contient de la vanille ou du lait » et un troisième se demande, « C'est qui qui ajoute le sucre dans la barre? ». De nouveau, j'utilise le scénario créé par mes élèves qui me permet de poser plus de questions. « Quel parcours le chocolat doit-il effectuer avant d'arriver au magasin local? » Les élèves réfléchissent: « Par un processus de transformation, le chocolat est fait, il est distribué par les marques, chaque compagnie a une camionnette de distribution ... »

Chercher des informations sur tous les acteurs qui participent au processus de production et de distribution nous a aidé à trouver une réponse à cette question. Les élèves ont commencé à présenter leurs conclusions graphiquement. Ils ont utilisé des cartes illustrées pour montrer le chemin que le cacao a suivi de ses origines jusqu'à sa destination finale, le consommateur. Un poster a servi à visualiser la chaîne d'acteurs qui coopèrent dans le processus de la production du cacao; les fermiers qui produisent le cacao, les fabricants de cacao, et les détaillants qui vendent le cacao dans leurs magasins. Et finalement, nous, les



consommateurs, avons été représentés comme faisant partie de ce processus. Ainsi, un scénario a été créé pour que toutes les relations et les transactions puissent être établies. Ceci fut utile pour une compréhension plus profonde et plus claire de la production du cacao, de la distribution et du marketing. L'idée de base du conflit était devenue plus claire, ainsi que la possibilité de faire des choix basés sur ces informations.

Les élèves ont commencé à voir la barre de chocolat comme le résultat d'un groupe de rapports. Le chocolat n'était plus un phénomène statique dans l'espace et dans le temps mais le résultat d'un processus facilité par plusieurs rapports, orientés dans l'espace et dans le temps. Le poster a montré que la consommation de chocolat n'est pas le point final d'un processus linéaire, mais plutôt le résultat d'un groupe de rapports bidirectionnels. Bien que le processus commence par la production du cacao, le consommateur n'est pas du tout le dernier maillon de la chaîne. Au contraire, il signifie un nouveau commencement puisque l'activité du producteur perd son sens si le consommateur n'achète pas de barres de chocolat.

Grâce à l'activité décrite ci-dessus et les questions relatives au sujet, les élèves ont compris que chaque participant est un maillon de la chaîne, et que tous les maillons sont rétroactivement interdépendants. Ainsi, notre rôle de consommateur de chocolat a été redéfini: Nous ne sommes plus que des acteurs passifs dans un processus productif. Au lieu de cela, en tant que membres d'une économie globale, nous sommes devenus un maillon central qui détermine l'existence d'un produit. Nous pouvons décider si nous allons l'acheter ou non, nous pouvons décider dans quel magasin nous allons l'acheter et, le plus important, en tant que consommateur, nous pouvons comprendre notre rôle et notre responsabilité dans la transformation de l'environnement. L'importance du choix devient plus tangible et pertinente.

Quand nous observons le poster final, les élèves font des commentaires sur les fermiers, les producteurs, etc. Un étudiant remarque « La barre de chocolat que nous achetons dans notre magasin a beaucoup voyagé! » Un autre s'exclame, « Et tout cela pour juste un Euro! » Cela me donne une nouvelle opportunité à poser encore d'autres questions: « Comment est-ce que l'argent que nous dépensons sera-t-il distribué? Est-ce ce qu'il sera pour le producteur ou est-ce que la plupart sera pour le détaillant? »

Dans la classe, chaque groupe partage les résultats de leur recherche. Tous ensemble, ils sont devenus bien documentés sur le monde du chocolat. Ils comprennent maintenant que la distribution économique d'un produit comme le chocolat ne se fait pas toujours selon les critères de justice, de durabilité et de responsabilité. Les termes de « Conflit » et de « Choix » ont gagné une nouvelle signification plus profonde. L'idée que les

consommateurs peuvent intervenir face à une situation est maintenant devenue évidente. La consommation n'est plus un acte passif ou d'autosatisfaction ou de survie, mais peut être considérée comme une façon d'intervenir activement dans le monde. Il offre la possibilité de prendre position face au conflit ou à l'injustice. Mais, quels choix avons-nous vraiment en tant que consommateur ?

De nouveau, l'ECC me fournit les ressources pédagogiques nécessaires pour continuer avec mes élèves. Ils nous fournissent une simulation informatique sur la distribution de l'argent. Les élèves travaillent avec un dessin d'une barre de chocolat qui change de couleur selon leurs décisions. La couleur représente le montant qu'ils donnent aux différents acteurs qui participent, comme les fermiers, les producteurs, les détaillants, etc. Pendant cet exercice, les élèves deviennent de plus en plus motivés car ils peuvent simuler la production d'une barre de chocolat produite de manière équitable. Pendant cette exploration, de nouvelles questions émergent : « Et si nous fixons le prix actuel, mais nous distribuons l'argent de façon différente ? » Les élèves ne sont pas d'accord à propos de la solution qui serait la meilleure. Peut-être la question n'est pas de trouver une solution parfaite, mais plutôt de faire des choix individuels et collectifs qui augmentent la chance de trouver des solutions optimales et flexibles.

Cette activité de simulation montre que derrière chaque choix se cache un conflit. Des intérêts multiples convergent dans des phénomènes. Chaque choix exige de la réflexion et un dialogue afin de justifier le choix que nous faisons comme consommateur. Dans ce sens, les valeurs individuelles et collectives deviennent un instrument puissant. Par exemple, « Nous croyons avoir distribué l'argent de la barre de chocolat de la façon la plus équitable », ou, « Nous croyons que cette façon de distribuer l'argent est meilleure, vu que ceux qui prennent un plus gros risque, c'est les fermiers et on devrait donc les payer plus », et, « Il est important que le chocolat garde sa valeur marchande donc nous ne pouvons pas augmenter trop son prix, mais nous pouvons augmenter le revenu des fermiers et diminuer le revenu des commerçants ». De telles réflexions provoquent d'autres questions : « Tout le monde sera d'accord avec l'option sélectionnée ? » Les perspectives conflictuelles sont prises en considération lors de discussions, et les opinions sont argumentées, non seulement par la connaissance conceptuelle mais aussi par la prise en considération de la dimension éthique d'équité.

A la fin de ce projet, les élèves n'ont pas seulement trouvé des réponses, mais ils ont aussi découvert l'importance de poser les bonnes questions. Ils sont mieux préparés comme consommateurs et ils sont conscients du fait qu'un produit de consommation est le résultat d'un réseau de relations, ce qui signifie qu'il est non seulement important d'acheter, mais également de prendre des décisions informées. Pendant ce processus d'apprentissage, personne ne leur a dit quoi faire. Néanmoins, ils ont eu de l'aide lors de la mise en place des instruments qui leur ont permis de prendre des décisions et d'étayer ces décisions avec des arguments rigoureux. Je crois que maintenant, mes élèves sont mieux préparés et motivés pour l'organisation d'un événement de collecte de fonds basé sur les principes du commerce équitable !

Fondement du projet: Paradigme de Complexité et Éducation du Consommateur

Le paradigme de complexité est un cadre conceptuel assez large qui facilite l'introduction de l'éducation du consommateur dans l'éducation formelle. Il constitue l'émergence d'un dialogue entre les trois approches suivantes: la réflexion, les valeurs et l'action. Ces approches sont prises en considération ensemble et rendent possible l'éducation à la citoyenneté quant à la consommation durable. L'objectif du paradigme de complexité est le développement d'une ouverture d'esprit qui soutienne l'imagination et la rigueur, et ceci, loin de n'importe quel dogmatisme. Cette façon de penser veut stimuler la réflexion sur des phénomènes d'un point de vue complexe et systémique.

Le paradigme de complexité considère que les valeurs bougent continuellement dans un dialogue dynamique. L'autonomie est complémentaire à l'indépendance et permet la construction de la liberté. L'anthropocentrisme est complémentaire au biocentrisme et permet de comprendre la durabilité. Et finalement, la stabilité est aussi considéré comme complémentaire au changement et situe le dynamisme. Cette approche facilite un changement de position continu qui échappe à la monotonie (flatland) du relativisme.

Le paradigme de complexité définit l'action comme une stratégie. Les citoyens définissent des objectifs et sont capables de se réguler selon la fluctuation de n'importe quel environnement. De cette manière, les citoyens peuvent intervenir dans un contexte et garantir que leurs actions ont un effet global.

Dans la classe, le paradigme de complexité permet la construction d'une signification basée sur un dialogue continu entre les phénomènes et les élèves, facilitée par l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est d'encourager la transposition des contextes éducatifs dans des scénarios qui facilitent la construction de ce contenu significatif.

L'école catalane de la consommation (ECC)

L'école catalane de la consommation (ECC) est une institution éducative liée à l'Agence catalane des consommateurs (Generalitat de Catalunya). Le Département de didactique des sciences expérimentales et des mathématiques (Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals) à l'Université autonome de Barcelone (Universitat Autònoma de Barcelona, UAB) est responsable du stylisme de l'école et de la réalisation de son programme éducatif. Un accord de collaboration officiel entre l'université et le gouvernement garantit les ressources financières et la qualité des activités éducatives, organisées par l'ECC.

L'ECC développe ses activités autour de trois axes: l'enseignement, l'innovation et la recherche. L'enseignement de l'ECC est basé sur le développement de groupes de travail éducatifs pour des élèves entre 6 et 16 ans (l'éducation formelle), des élèves entre 7 et 18 ans (l'éducation post-formelle), des élèves handicapés, et des futurs enseignants. L'ECC développe des programmes d'innovation afin d'élaborer de nouvelles stratégies et des instruments pour l'éducation du consommateur. A présent, l'école travaille selon deux principes principaux. Le premier stimule les élèves à trouver des questions significatives

et pertinentes, afin d'améliorer la réflexion des élèves, les activités liées et le processus de la prise de décisions. Le deuxième principe stimule l'introduction de l'art dans les groupes de travail afin d'intégrer les émotions comme un aspect important de l'éducation du consommateur. L'ECC met en place des recherches pour découvrir les habitudes de consommation d'enfants et de jeunes gens. Cette recherche vise à fournir de l'information correcte et solide pour que les approches et le contenu des groupes de travail soient adaptés aux intérêts des élèves, aux tendances et à leurs besoins. De plus, des recherches sont entreprises pour pouvoir évaluer constamment le modèle didactique de l'école, et pour promouvoir ainsi son évolution permanente. L'ECC agit comme un centre d'études sur l'éducation du consommateur, et cette éducation du consommateur est comprise comme un dialogue entre l'enseignement, l'innovation et la recherche sur le thème.

L'EDD en Espagne

L'EDD tel quel n'est pas incluse dans le curriculum espagnol officiel de l'éducation formelle. Une loi éducative (LOGSE) a été approuvée en 1990 par le parlement espagnol, qui a promu un changement national dans le système éducatif. Le nouveau curriculum a introduit l'enseignement à l'environnement (EE), l'enseignement du consommateur (CE), l'enseignement pour la santé (HE), et l'enseignement à la paix (PE), entre autres, comme axe transversal. Ceci a signifié qu'aucun sujet spécifique n'a été développé mais que, au lieu de cela, la recommandation était d'inclure ces thèmes dans tous les sujets. Suite à ce règlement du curriculum, chaque communauté autonome développait ses propres directives de curriculum qui incluent ce contenu transversal dans les différents sujets formels traditionnels et optionnels.

Une nouvelle loi éducative (LOE) a été approuvée par le parlement espagnol en 2006, qui a introduit l'éducation à la citoyenneté comme un sujet obligatoire à tous les niveaux éducatifs, avec l'accent sur les aspects de la démocratie, la négociation de conflits, la diversité, la responsabilité sociale, etc. Bien que l'éducation à la citoyenneté ne soit pas explicitement mentionnée, elle peut être considérée et utilisée comme une opportunité pour introduire l'éducation à la durabilité dans l'éducation obligatoire.

A présent, l'EDD dans les écoles est soutenue par une diversité de programmes et d'institutions qui adaptent leurs approches de l'éducation relative à l'environnement au principe de la durabilité. Ce sont:

(a) le Programme d'Eco-Ecoles au niveau national; (b) le Programme d'Ecoles Vertes et l'Ecole catalane pour l'éducation du consommateur qui sont dirigées par des ministères de différentes communautés autonomes à un niveau régional, comme celle de Catalogne; (c) l'Agenda 21, dirigé par les ministères des communautés autonomes comme celui du Pays basque, et aussi dirigé par beaucoup d'autorités municipales, comme la ville de Barcelone; (d) les Camps d'apprentissage (Learning Camps) dirigés par les ministères des communautés autonomes en Catalogne; et (e) les programmes spécifiques dirigés par de différentes ONG au niveau local dans tout le pays.

Sujet **Le Tourisme Durable**

Idées méthodologiques principales **Esprit critique et responsabilisation (empowerment)**

Pays **Grèce (EL)**

Rejeté sur la rive

Les élèves analysent de façon critique leur île natale

L'histoire

« Pendant notre visite sur la côte de Paliki, on était triste de voir les nombreux hôtels et bars fermés, ainsi que les maisons avec des chambres à louer », nous explique Maria du collège de Lixouri. « Beaucoup de villages ressemblent à des villages fantômes » continue-t-elle, en exprimant l'impression de son groupe de l'environnement de son école lors du premier voyage d'étude. « Mais c'est l'hiver, évidemment ils sont fermés! » Nous avons besoin de plus d'hôtels et de meilleures routes si nous voulons stimuler notre tourisme. « Presque tous les revenus de nos familles en dépendent » répond Kostas, sa camarade de classe. Un autre camarade de classe, Nikos, ajoute « Nous avons remarqué des routes qui pourraient être améliorées ou réparées, le tourisme est important pour nos familles ». « Oui, mais quelle sorte de tourisme? » veut savoir Maria, en provoquant ses camarades de classe d'un ton énergique. « Croyez-vous que si toutes les plages peuvent être atteintes par les voitures et les bus, leur charme, leur beauté spéciale, resteront les mêmes? Et avez-vous entendu parler des plans pour le drainage des marécages pour qu'ils veulent construire un grand centre de thalasso-thérapie? » elle continue. « Les marécages disparaîtront pour toujours et qui ici sur notre île va profiter de la réalisation de ce grand plan ? »

Au début de leur projet, les élèves avaient tous des idées préconçues et plus ou moins similaires par rapport au tourisme: ils ont reconnu sa signification pour la région et ils ont vu son expansion comme une méthode attrayante qui peut stimuler la croissance économique et améliorer les revenus de leurs familles. Pourtant, pendant les voyages d'étude, ils ont commencé à questionner leur propre compréhension des hypothèses sur le tourisme et à voir certains des projets de développement dans la région comme controversables. Ils ont commencé à considérer une approche plus holistique du tourisme et à chercher des façons de l'implémenter.

La zone côtière de Paliki (Kefallonia)

Le projet de la zone côtière de Paliki a été exécuté par le collège de Lixouri sur l'île de Kefallonia. Au début de l'année scolaire, les enseignants qui voulaient travailler dans le domaine des Activités Scolaires (l'éducation à l'environnement, l'éducation pour la santé, l'orientation professionnelle ou les questions culturelles) ont proposé aux élèves une

variété de sujets pertinents. Dix-huit élèves ont confirmé qu'ils voulaient aider à réaliser un projet pour la zone côtière de leur région et ils ont formé le « groupe environnemental ». Le coordinateur était un biologiste qui, dans le passé, a travaillé dans une variété d'ONG environnementales et qui a participé aux activités d'éco-tourisme à Kefallonia et dans d'autres régions de la Grèce. Un enseignant de langues a complété l'équipe des enseignants.

Les élèves du projet ont rapporté que Paliki est une péninsule de Kefallonia, qui couvre 123,03 km² et qui a une population de 7836 habitants. Par une recherche dans la littérature et des interviews, ils ont trouvé les informations suivantes: les occupations principales des habitants sont l'agriculture, l'élevage, la pêche et la navigation. Pendant les dix dernières années, un nouveau secteur s'est développé progressivement dans la région: le tourisme. De nos jours, beaucoup d'habitants complètent leur revenu avec des activités dans le secteur du tourisme; la plupart loue des chambres aux touristes ou ils ouvrent un restaurant ou un café. Maintenant, beaucoup d'entre eux vivent déjà exclusivement du tourisme. Ce développement récent a provoqué un changement important dans la façon dont le terrain est utilisé. Dans le passé, les activités étaient répandues partout sur la péninsule, tandis que maintenant elles sont de plus en plus concentrées sur la zone côtière.

Buts et objectifs

Les objectifs du projet, définis par l'équipe, étaient a) découvrir les écosystèmes principaux qui forment la zone côtière, b) analyser les différentes activités humaines dans cette zone, ainsi que leur impact sur celle-ci et c) envisager des perspectives de futur pour un développement durable de la côte. À côté de ces objectifs « officiels », le coordinateur a défini trois objectifs supplémentaires, qui provenaient des discussions initiales avec les élèves et de l'implémentation des activités planifiées.

D'abord, le coordinateur a voulu que les élèves aient compris la complexité des questions liées à l'utilisation durable de la côte, comme il semblait qu'ils avaient une vue assez simpliste de ce que l'administration d'une telle région pourrait signifier. Effectivement, ils voyaient la réalité en « noir et blanc » et ils avaient l'intention de classer les gens et les activités en catégories étant « bons » ou « mauvais » pour l'environnement, sans tenir compte de tous les paramètres. Ainsi, une compréhension plus profonde de l'interconnexion entre les dimensions environnementales, sociales et économiques, qui est l'essence même de la durabilité, est devenue le sujet clé du projet.

Le deuxième objectif était le développement d'un esprit critique. Le fait que la plupart des élèves soient nés et aient grandi dans la région - il y en avait même certains d'entre eux qui n'avaient jamais voyagé dans d'autres pays - les a amenés à tout accepter comme « normal ». En fait, ils n'avaient pas de doutes sur la direction actuelle que le développement de la zone côtière suivait et ils étaient inconscients de façons alternatives pour le développement. Promouvoir la capacité des élèves à traiter les informations de façon critique – afin d'être capables de décoder l'environnement local et ses différents signes, de comprendre leur signification dans la pratique sociale et économique et de réfléchir sur

des visions concernant l'avenir de la région – était un des objectifs de base du projet. La troisième dimension importante du projet était la responsabilisation des élèves mêmes. Par le brainstorming et ensuite, par les activités, il est devenu clair que la plupart des élèves se sont attendus à ce que des interventions externes résolvent les problèmes. Par exemple, ils se sont attendus à ce que les ONG nettoient les plages et protègent les espèces en voie d'extinction vivant dans la région et à ce que les ministères rédigent et votent des lois concernant les restrictions dans le domaine de la construction, etc. La possibilité que la communauté locale prenne l'initiative et réalise des décisions collectives concernant l'usage de la zone côtière n'était pas de première priorité dans leur agenda initial. Le fait de donner du pouvoir aux élèves pour agir au niveau local et pour développer une sorte de parrainage envers l'environnement local est ainsi devenu un des buts du projet.

Activités et actions

Les objectifs susmentionnés, et le fait que tous les élèves connaissaient très bien la région étant donné qu'ils y avaient vécu depuis leur naissance, ont déterminé quelles sortes d'activités furent exécutées pendant le projet. Ensemble, les enseignants et les élèves ont décidé d'organiser plusieurs voyages d'étude afin de couvrir les différents aspects de la zone côtière avec une nouvelle perspective. Toutes les excursions ont été planifiées soigneusement par les enseignants. Les élèves ont pris des notes et des photos. En observant et en posant des questions pertinentes, ils ont essayé de formuler et de discuter des solutions envisageables..

Le rôle des enseignants était généralement celui d'interprète, aidant les élèves à regarder leur propre bio-région de façon plus critique. Leur but principal était d'aider les élèves à redécouvrir leur bio-région d'une manière plus consciente et de les aider à apprendre à découvrir l'impact de différentes formes d'activités humaines, d'envisager l'avenir de la région et de trouver des voies alternatives qui pourraient mener à un développement plus durable du littoral. Les enseignants ont expliqué les caractéristiques des différents types de littoral et ils ont aidé les élèves à identifier les organismes qui y vivent, et par la même occasion à comprendre les changements qui se sont produits pendant l'année dernière à cause des activités humaines. Ils ont donné des réponses, mais ils ont aussi posé beaucoup de questions et ils ont lancé des discussions sur des sujets controversables.

Pour le transport des élèves, il a fallu des arrangements spéciaux. En plus des conditions météorologiques imprévisibles, ce qui a souvent retardé les voyages d'étude, le budget maigre du projet (70 Euros!) n'était pas suffisant pour la location d'un bus. Les parents des élèves ont donc fini par jouer un rôle actif dans le transport de petits groupes aux différents sites. La municipalité a aussi transporté le groupe environnemental à une occasion et la maison de la pêche locale a mis son bus privé à la disposition de l'équipe.

Ce qu'on a appris

Pendant la dernière phase du projet, après les voyages d'étude, les élèves ont choisi des

photos, créé des peintures, élaboré des sujets et écrit des textes afin de présenter leurs expériences et pouvoir exposer leurs idées et leurs propositions pour une utilisation durable du littoral.

Le résultat de cet effort était une présentation PowerPoint et une petite exposition et les deux ont été présentées à l'école entière à la fin de l'année scolaire. Cette présentation était l'occasion pour une discussion générale dans l'école concernant le développement futur de la région. C'est intéressant de mentionner les conclusions principales du groupe environnemental à travers ce projet et ceci avec leur propres mots:

- *“ Nous avons pris conscience du fait que nous savions très peu de choses sur notre région et que devons encore en apprendre beaucoup pour mieux la comprendre.*
- *“ Nous nous sommes aussi rendu compte du fait que la gestion durable du littoral est une question très difficile. Mais cela vaut la peine de l'essayer parce que dès que le développement part dans une mauvaise direction, il est très difficile de faire marche arrière.*
- *“ Nous nous engageons à continuer à travailler sur le sujet. ”*

Il ne sera évidemment pas possible d'observer les résultats de ce projet tout de suite. Pourtant, il est intéressant de noter les mots adressés par la mère d'un étudiant, que l'on a récemment élue maire de la région, au coordinateur du projet : *“Après tout le travail que vous avez accompli avec ce projet, il est difficile pour moi de ne pas tenir compte de l'environnement et de la durabilité”.*

L'EDD dans le curriculum en Grèce

Le nouveau cadre trans-curriculaire/thématique pour l'éducation formelle (école primaire et collège), publié en 2003, ne fait pas explicitement référence à l'éducation pour le développement durable. Le concept de durabilité est pourtant présent dans la connexion avec l'environnement. Le développement durable est présenté comme une solution indubitable pour garantir la prospérité partout dans le monde, par la préservation de l'équilibre environnemental. Afin de mettre en oeuvre cette solution, une reconsidération des besoins personnels et sociaux est nécessaire, ce qui cause à son tour un réexamen du système de valeurs auxquelles les individus et les sociétés adhèrent. L'éducation scolaire a un rôle important à jouer « dans le développement de la conscience de l'environnement chez les élèves sur les questions comme la gestion des ressources naturelles, évitant ainsi que n'importe quel effort spéculatif mette continuellement en danger notre environnement naturel » (G2/210721/23-3-2003, No 2).

Bien que la notion de durabilité soit clairement liée à l'environnement naturel et à la gestion des ressources naturelles, d'autres principes importants de l'éducation pour le développement durable se retrouvent dans les directives du cadre trans-curriculaire/thématique. Concrètement, si on offre les mêmes opportunités d'apprentissage à tout le monde, le fait de renforcer l'identité culturelle et linguistique dans les sociétés multiculturelles et le fait de sensibiliser les élèves aux droits de l'homme, à la paix mondiale et à la dignité humaine font partie des principes reflétant certaines des idées

fondamentales de l'éducation au développement durable (UNECE 2003, UNESCO 2005). Le nouveau cadre trans-curriculaire promeut le lien horizontal entre les curricula individuels, ce qui signifie l'organisation du contenu de la matière de façon qu'il garantisse une analyse multidimensionnelle des concepts trans-thématiques, comme la durabilité, qui aborde différentes branches. Cette approche trans-thématique devrait être complétée par des méthodes d'acquisition active de connaissances, qui seront appliquées dans l'enseignement des sujets individuels et qui seront davantage explorées pendant les activités trans-thématiques.

L'EDD en Grèce

Bien que le terme « l'Éducation au Développement Durable » apparaisse pour la première fois dans les documents officiels en 2005, le concept de durabilité ou de développement durable a une histoire beaucoup plus longue dans le pays. La branche qui a incorporé la durabilité depuis le milieu des années 90 est l'éducation à l'environnement (EE). Un moment décisif a été la Conférence internationale « Environnement et société: Éducation et sensibilisation du public pour la durabilité », organisé par l'UNESCO à Thessaloniki en 1997. Cette conférence a lancé la discussion sur la durabilité en Grèce (Scoullou 1998). Dès lors, le concept apparaît dans de nombreux documents officiels liés aux deux institutions fondamentales soutenant l'éducation à l'environnement: les fonctionnaires de l'EE (des éducateurs nommés dans chacun des 58 départements éducatifs du pays qui doivent superviser l'implémentation de l'EE dans les programmes scolaires) et les Centres de l'EE. Les circulaires adressées aux fonctionnaires de l'EE, qui ont établi les directives pour l'implémentation de l'EE, fournissent un bon exemple des nouvelles directions dans la branche quant à la durabilité. Dans la circulaire de 1998, par exemple, il est recommandé que les éléments fondamentaux dans l'implémentation de n'importe quel projet de l'EE soient la détection de problèmes locaux, la collaboration avec la communauté et l'élaboration de plans d'action par les élèves. La circulaire de l'année suivante a clairement déclaré que, « Par l'EE, les enseignants et les élèves essaient d'intégrer le problème de la durabilité dans le processus éducatif ». Dans la même ligne de pensée, le premier objectif qui a été défini pour les Centres d'éducation à l'environnement est le développement d'attitudes et de comportements raisonnables, ce qui va contribuer à protéger l'équilibre écologique et la qualité de vie dans la direction du développement durable.

L'EDD pendant la Décennie des Nations Unies

En 2005, le Ministère de l'Éducation grec, suivant les objectifs des Nations Unies et de l'UNESCO-UNEP, a intégré des initiatives éducatives dans le cadre de la Décennie de l'Éducation au Développement Durable. Ainsi, lors de l'implémentation du plan de l'UNESCO pour la Décennie, l'année scolaire 2005-2006 a été nommée l'Année de l'Eau et l'année scolaire 2007 est devenue l'Année de la Consommation. La thématique de chaque année est principalement centrée sur les « Activités Scolaires » – des actions éducatives

qui sont intégrées dans le curriculum, bien qu'exécutées hors des horaires scolaires et dans lesquelles la participation des enseignants et des élèves se fait de manière volontaire. Parmi les quatre branches qui font partie des Activités Scolaires (l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé, l'orientation professionnelle et les questions culturelles), les deux premières sont directement liés à l'Éducation pour le Développement Durable, et les questions culturelles ont également un rôle, moins direct, à jouer. Afin de pouvoir définir la thématique d'une année, une collaboration plus proche parmi les trois types d'Activités Scolaires est nécessaire pour développer une plate-forme unifiée pour l'étude et l'action.

Les enseignants qui veulent implémenter des projets sur la santé ou sur l'éducation à l'environnement sont ainsi encouragés synthétiser les questions liées au thème de l'année respective et à entreprendre des initiatives et des projets dans leurs écoles et dans les communautés locales. Le but de tels projets est le développement d'une attitude de citoyen actif et l'ouverture des écoles vers la société par la mise en place d'actions en coopération avec la communauté locale.

Sujet **La consommation/Les habitudes alimentaires**
Idées méthodologiques principales **Expérimenter la différence**
Pays **France (F)**

La Cuisine Durable

Le Développement Durable dans l'économie domestique

L'histoire

Dans une petite école d'une ville d'Auvergne, des groupes d'élèves lavent et coupent des carottes jaunes, des choux rouges, des oignons verts et d'autres légumes. Deux d'entre eux, Frédérique et Danielle, ont placé toutes les morceaux de légumes sur une énorme tablette ronde et arrangent les morceaux par couleur. Frédérique, avec ses cheveux noirs frisés attaché avec un ruban de fille, polit la lame d'un couteau japonais. « Il coupe parfaitement les légumes », murmure-t-il avant de se tourner vers ses camarades de classe. « Je crois qu'il y en a assez pour toute la fête » remarque-t-il. Danielle approuve de la tête et voit qu'une rondelle de carotte tombe de la table. Frédérique l'attrape avec une main, la secoue brièvement et la place de nouveau sur la tablette. « Il paraît que nous avons une petite pause jusqu'à ce que Monsieur Gilbert apporte les œufs de sa ferme. »

À première vue, il n'y a rien d'inhabituel dans cette leçon sur l'économie domestique. Un deuxième coup d'œil, pourtant, révèle un cadre qui diffère d'une cuisine d'école normale. Frédérique, Danielle et les autres élèves travaillent sur des tables devant un vieux moulin, qui, le soir, fonctionne comme restaurant pour plats végétariens spéciaux. Le matin des jours de semaine, les propriétaires du restaurant du moulin ouvrent leurs portes aux élèves de l'école secondaire. Un couple d'âge moyen, qui cuisine dans le restaurant la plupart du temps, collabore avec les enseignants et avec les élèves de l'école locale. Ils utilisent des légumes qui ont été cultivés dans le jardin scolaire, des graines qui sont cultivés dans la région, du fromage et des œufs des fermiers locaux et des fruits soigneusement choisis de l'étranger. Les initiateurs de cet démarche l'appellent « La Cuisine Durable ».

« Depuis six semaines, nous avons préparé cette fête pour nos parents et pour nos amis » explique Frédérique, « Et cette occasion doit être l'expression de notre volonté de changer certaines de nos habitudes alimentaires quotidiennes ». Le devant du moulin est décoré avec des drapeaux et au-dessus des tables, des tissus sont suspendus comme des voiles. « Bien que nous préparons beaucoup d'aliments locaux, nous voulons aussi ouvrir l'esprit de nos invités à la dimension globale de l'alimentation par l'image de cette voile » crie Danielle du toit du moulin, en attachant la dernière corde qui fixe les décorations. De l'échelle, elle fait signe à ses parents qui arrivent en voiture. « Nous avons tellement appris à propos du choix conscient de nos ingrédients et de la cuisine saine et durable, mais pouvez-vous imaginer combien il sera difficile de persuader nos propres familles d'assimiler

et d'accepter nos nouvelles connaissances? ». Par des fêtes et des réjouissances continues, les élèves essayent d'introduire « la Cuisine Durable » dans leur vie quotidienne.

Le fondement du projet

De la même façon que les couleurs sont élémentaires pour l'œuvre d'art d'un peintre, le choix de fruits, de légumes, de grains, de poisson, de viande, de noix, d'herbes et d'épices par un cuisinier forme les éléments fondamentaux d'une nutrition créatrice et saine, tant pour la vie quotidienne que pour les événements particuliers. Pour une cuisine durable, beaucoup d'éléments doivent être considérés. D'où les aliments proviennent-ils et comment sont-ils cultivés? Quels sont les besoins alimentaires individuels de ceux pour qui nous cuisinons? Qu'est-ce qu'une alimentation saine? Est-ce que la composition est créative, tant par la présentation que le goût? Il y a plein de raisons de proposer l'alimentation comme un thème clé pour aborder le sujet de l'EDD. Il touche chacun d'entre nous quotidiennement et c'est un thème permanent dans la vie de famille et pendant chaque pause à l'école. Les enfants ont un intérêt naturel pour combiner et créer des plats intéressants. En plus des aspects théoriques à propos d'un régime équilibré, les enfants aiment pouvoir discuter du pour et du contre d'un régime végétarien comparé à un régime avec viande et des défis de sélectionner principalement des aliments locaux ou sur des produits importés. Les désirs personnels peuvent oui ou non être liés aux besoins du corps et aux décisions prises par les élèves vis-à-vis de leurs aliments et de leurs boissons au quotidien. Un des points cruciaux du projet est de transférer les expériences faites et les choses apprises durant le cours dans leur propre cuisine. Lorsqu'ils s'occupent de la préparation des aliments, du choix des ingrédients et de la discussion à propos du menu, on offre aux élèves l'opportunité de réfléchir sur les concepts de temps et d'espace nécessaires pour préparer un repas: le temps que cela prend pour la planète, le temps nécessaire aux hommes pour l'élevage des animaux et pour la culture des légumes; la terre nécessaire à produire ce que nous mangeons; le temps nécessaire à transformer et à présenter les aliments d'une manière attractive; la distance géographique que les aliments parcourent de nos jours, surtout en raison de l'organisation économique du marché alimentaire; et des quantités variables de temps et d'espace qui sont consacrées à la préparation des aliments dans les différentes cultures. Le message d'une cuisine durable peut être synthétisé dans une phrase: unir la santé humaine, la santé planétaire et une alimentation riche en goût. Il n'y a pas qu'une manière de manger sainement: les différentes cultures, les habitudes, les préférences personnelles et les différents besoins physiques exigent que chaque personne trouve son propre style d'alimentation, qui comprenne le plaisir pour les sens ainsi que le respect de la planète. Ce type d'ateliers aide les enfants à trouver leur propre voie.

Le « slow food »

Le « slow food » est devenu un mouvement international qui a comme but de promouvoir la combinaison d'une alimentation saine à partir des produits locaux et des prix justes

avec culture alimentaire esthétique. Il trouve son origine dans les pays européens du sud qui ont une culture alimentaire méditerranéenne traditionnelle. Le message principal réside dans le contraste avec le « fast life » (stress quotidien): le « slow food » n'est pas seulement contre chaque sorte de fast food, mais demande aussi aux gens de ralentir, de prendre leur temps et de chercher la qualité dans ce qu'ils mangent, dans ce qu'ils boivent, ou dans les vêtements qu'ils portent. Prendre son temps, savourer et faire des choix informés sont tous des éléments importants pour le développement durable. Le « slow food » dans les écoles inclut une variété de concepts comme par exemple les projets 'du jardin à la table' avec des enfants qui cultivent les sens et qui apprennent une approche écologique des aliments. Quelques programmes nationaux essaient d'éveiller les élèves au plaisir et à la connaissance des avantages qu'ont les aliments de qualité pour la santé ainsi que les principes de culture de la terre. Certaines des écoles ont un jardin scolaire dont ils s'occupent, d'autres intensifient l'étude et l'expériences des problèmes agricoles par la réalisation de projets en agriculture et d'autres se concentrent sur l'équité de la chaîne de production des aliments et sur le transport de l'étranger vers leurs villes. Le « slow food » dans les écoles est fait pour aider les enfants à développer une appréciation pour l'alimentation saine et une compréhension des pratiques liées à une alimentation durable.

Site web: www.slowfood.com

L'EDD en France : une politique délibérée

Depuis plusieurs années maintenant, la France a mené une politique dévouée et déterminée dans le domaine de la protection de l'environnement et du développement durable. Par les actions suivantes, qui soit une dimension nationale soit internationale, la France affirme ses priorités dans le domaine de la protection de l'environnement et du développement durable et soutient la stratégie de l'UNECE en ce qui concerne la Décennie de l'Education au Développement Durable.

1. Une loi constitutionnelle : une charte pour la protection de l'environnement

- Une nouvelle génération de droits concernant la protection de l'environnement
- Une dimension de développement durable obligatoire dans chaque politique publique ou dans chaque décision prise

Adoptée en mars 2005, la constitution française a été reconsidérée afin de présenter, après l'introduction des droits de l'homme et des droits sociaux et économiques, une troisième génération de droits spécifiquement liés à la protection de l'environnement.

2. Une stratégie nationale pour le développement durable

- Un plan d'action spécifique
- Une harmonisation nécessaire avec la stratégie européenne générale

La stratégie nationale a été institutionnalisée en juin 2003. Son objectif est d'améliorer et unir, et elle contient un plan d'action spécifique pour intégrer des objectifs environnementaux et de développement durable dans l'entier du processus éducatif et formateur. Cette stratégie a été réactualisée afin de s'accorder avec la stratégie européenne générale qui a été signée en juin 2006.

3. Un comité national pour la Décennie de l'Education au Développement Durable (la DEDD)

- 45 membres représentant les différents acteurs de la société française
- Un but: la définition des objectifs et du matériel éducatif pour l'EDD
- Une action importante en juin 2006: le symposium international à Paris « Avancées et propositions dans le domaine de l'Education au Développement Durable »

Ce comité national est associé étroitement à l'UNESCO et aux autres agences des Nations Unies. Il aide à développer et à mettre en place les initiatives relatives aux trois phases de la Décennie: l'identification – les propositions – l'évaluation, avec l'accent sur l'évaluation des actions réalisées et sur les propositions pour de nouvelles actions. Parmi les différentes actions exécutées par le comité, la plus importante fut la conférence internationale qui a réuni 825 participants de 45 pays à Paris en juin 2006.

4. L'introduction de l'EDD dans les écoles

- Le développement durable est intégré dans chaque programme éducatif
- Stratégies locales et plans d'action
- Evaluation annuelle

L'EDD a été introduit dans les programmes scolaires en 2004. Avant que l'EDD ne puisse être mise en place dans chaque école en France, 85 écoles secondaires ont été testées pendant un an. Dès lors, ce processus est évalué annuellement par les comités des district locaux.

5. L'EDD en France: de la stratégie à l'implémentation

- La liste des initiatives provenant de tous les niveaux relatives à l'EDD
- L'identification des obstacles et des solutions utiles
- De l'aide aux acteurs locaux pour identifier les facteurs clé pour le développement et pour l'implémentation

Sujet **Le contrôle de la qualité de l'eau**

Idées méthodologiques principales **Apprentissage par les autres et travail de terrain**

Pays **Hongrie (HU)**

Le cercle d'élèves

Suivi de l'eau dans la rivière Zagyva

L'histoire

Bien que Zoltan déteste l'eau froide, il fait courageusement une grande enjambée en direction d'une pierre glissante. « Saisis ma main » crie Eva anxieusement, « je n'ai pas prévu de nager aujourd'hui ». Lorsqu'il attrape son bras froid et mouillé, elle pousse un soupir de soulagement et retourne vers la rive avec une collection d'invertébrés dans son filet. « La prochaine fois, c'est à ton tour de chercher les animaux des surface » lui chuchote-t-elle en lui jetant un regard de gratitude, « Et moi, je m'occuperai des sédiments sur la rive ». « Avance » dit Zoltan une fois plus à l'aise, « Regardons quels résultats nous pouvons ramener à la maison ». Alors qu'ils examinent ce qu'ils ont trouvé, il hausse les épaules, « C'est dommage que nous n'ayons pas de kit de tests chimiques pour évaluer la qualité de l'eau ». Eva lui sourit. « Un jour tu seras un des jeunes chercheurs ici » dit-elle, « Et tu auras tout le matériel dont tu auras besoin ».

Année après année, les élèves du quatrième au huitième degré de l'école générale d'Imre Sándor de Szentlorinckáta pataugent dans l'eau de la rivière hongroise Zagyva. Ils forment ce qu'ils appellent un « cercle de conservation ». En fait, l'objectif de leur travail est de récolter des données sur les caractéristiques de l'environnement, de la flore et de la faune dans l'eau examinée et tous les changements liés à celle-ci. Basé sur ces données, les problèmes provoqués par la vulnérabilité de l'eau, et qui mettent en danger la flore et la faune, ainsi que les systèmes écologiques de ces eaux, peuvent être révélés. Les endroits testés, où les rivières sont affectées par des facteurs externes ayant un impact sur l'environnement inanimé, la flore et la faune et où les données sont par la suite transformées en quantités mesurables, sont sélectionnés à partir de cartes topographiques et géodésiques. Pendant ces recherches, les élèves examinent les caractéristiques environnementales des cours d'eau en observant et en faisant des testes. Ils utilisent du matériel simple qui les aide à récolter des données sur les caractéristiques générales hydro-géologiques des rivières, comme le contenu du matériel flottant, la température, les réactions chimiques de l'eau ainsi que sa couleur et son odeur. Un après-midi par semaine, les élèves suivent des cours sur la partie théorique et sur la méthode scientifique. En plus, ils entreprennent continuellement des recherches sur le terrain. Les recherches sur le terrain se font en permanence parce que beaucoup d'élèves continuent à être membre du cercle après leur première année. Ainsi, pendant la deuxième et la troisième année, ils sont responsables de recherches plus avancées qu'ils organisent eux-mêmes.

En plus de l'utilisation pratique des données, certains membres expérimentés du cercle venant des degrés supérieurs ont rejoint le Réseau National des Jeunes Chercheurs et ils utilisent les données collectées comme base pour leurs premiers pas dans leur carrière scientifique. Ils préparent des rapports et ils présentent leurs résultats, non seulement à la conférence du Réseau des Jeunes Chercheurs, mais aussi à des compétitions scientifiques et pour des audiences scolaires, ainsi que pour les communautés et les autorités locales.

Le fondement du projet

Le Cercle pour la Conservation de la Nature « Herman Ottó » a été établi en 1998 avec l'assistance de la Société environnementale et éducationnelle de Vadvirág (VEES) de Szentlőrincváta. A partir de cette date, le cercle examine les caractéristiques biologiques, physiques et chimiques des écosystèmes d'eau douce et également des vertébrés. Plus d'informations sur le suivi de l'eau sont disponibles à http://www.bisel.hu/bisel_en.php. Le cercle est composé d'élèves de 10 à 14 ans de l'école générale d'Imre Sándor de Szentlőrincváta et est présidé par l'enseignant de biologie de l'école, Zsolt Miltner, avec le soutien occasionnel d'experts.

Par rapport aux écoles hongroises moyennes, le travail du cercle présente beaucoup de caractéristiques innovatrices et uniques. La collaboration entre des élèves de différents âges en est une. Bien que le cercle soit divisé en deux groupes d'âge pour les leçons scolaires, ils ont beaucoup de programmes de terrain ensemble et les élèves des différentes classes d'âges collaborent au même projet de recherche. Une autre caractéristique innovatrice est le fait que les recherches sur le terrain soient intégrées dans le curriculum des sciences de l'école. Ce n'est pas seulement une activité parascolaire ou une opportunité réservée aux élèves doués. Le projet est accessible à tous les élèves qui s'y intéressent. La participation des élèves est récompensée par des points et ces points peuvent être transformés dans des notes de biologie - toujours dans un 5, qui est la meilleure note dans le système hongrois. C'est pourquoi le cercle représente une opportunité supplémentaire pour les élèves d'atteindre un niveau de biologie reconnu académiquement, et le cercle fait partie intégrante de leur éducation normale des sciences. Le troisième élément innovateur est l'apprentissage par les autres. Cette caractéristique est présente dans le cercle de plusieurs manières. Normalement, les élèves travaillent en paires pendant leurs projets de recherche et de cette façon, ils peuvent et ils doivent apprendre l'un de l'autre. La formation des paires est basée sur le choix des élèves, mais l'enseignant encourage vivement les élèves plus expérimentés à choisir un partenaire plus jeune ou moins expérimenté. Ainsi les élèves plus expérimentés du cercle aident souvent les nouveaux élèves et ils lancent des projets de recherche avec eux. L'autre dimension de l'apprentissage par les autres vient du fait que les membres du cercle donnent des présentations et même des leçons entières à leurs camarades de classe pendant les cours normaux de biologie. La quatrième caractéristique innovatrice du cercle est le changement du rôle de l'enseignant. L'enseignant commence le processus en présentant la recommandation annuelle de la société VEES sur les thèmes et les domaines de recherche. Ensuite il/elle s'occupe de familiariser les élèves avec les

méthodes et facilite le processus. Les méthodes utilisées sont scientifiquement valides et en même temps faciles à utiliser pour les élèves. Choisir et développer/adapter des méthodes adéquates est une des tâches les plus importantes et les plus difficiles de l'enseignant. Grâce à ce travail réalisé en arrière-plan, les élèves réalisent eux-mêmes le vrai travail scientifique au sein du cercle. Ils choisissent eux-même les lieux où ils vont faire leurs tests, en tenant compte des recommandations. Ils choisissent les meilleures méthodes de mesure, récoltent des données et finalement, présentent les résultats de leur travail à différentes audiences, comme décrit ci-dessous.

L'intention du cercle est d'attirer l'attention des autorités et de la population sur la vulnérabilité des écosystèmes aquatiques et sur la valeur des plantes et des communautés animales qui y vivent. Les publications résument les données de 2003 à 2006 afin de discuter des niveaux de pollution à certains points de la rivière, des activités agricoles, des facteurs anthropiques, des sédiments, etc. Quand une situation observée exige une intervention, le cercle commence les mesures et implique les autorités concernées par la conservation de la nature, surtout la direction du Parc National, Danube-Ipoly et les municipalités de Szentlőrincváta, de Jászfényszaru et de Jászfelsőszentgyörgy. Ces corps organisationnels et la Fondation Publique pour les Valeurs Naturelles de la Région de Tapio, avec la VEES, utilisent les données des élèves afin de développer des plans pour la protection de l'eau et pour la gestion des régions protégées.

Depuis 2006, le cercle a fait ses premiers pas dans la coopération avec d'autres écoles. L'objectif de cette initiative est de présenter les résultats des élèves et de fournir le matériel et les méthodes utilisées à d'autres écoles dans les environs. Maintenant, quatre écoles ont commencé des projets semblables pour leurs rivières respectives, basés sur l'expérience du cercle et avec l'aide du Cercle Herman Ottó. La plus grande ambition du cercle est de réaliser de vastes recherches dans toute la rivière Zagyva en 2008, le dixième anniversaire du premier programme, dont les données seraient alors comparées et contrastées.

L'EDD et l'Enseignement des Sciences

L'EDD en Hongrie est fortement lié à l'enseignement des sciences à chaque niveau de l'éducation, donc aussi au collège. D'autres caractéristiques principales sont: le lien étroit avec la nature, l'utilisation fréquente de recherches sur le terrain et les approches émotionnelles dans l'EDD. La prise en compte des aspects personnels et sociaux de l'EDD se développe rapidement, mais reste toujours un point faible de l'EDD en Hongrie. Les directives du gouvernement, le matériel éducatif provenant des ONG et des départements gouvernementaux sont disponibles. Les prochaines étapes sont la distribution et l'implémentation de ce matériel et le développement d'une culture d'évaluation de l'EDD. Une des ressources éducatives qui a le plus de succès est la version hongroise du Paquet Vert du Centre Régional de l'Environnement pour l'Europe de l'Est et l'Europe Centrale (Green Pack of the Regional Environmental Centre for Eastern and Central Europe). Le

Paquet Vert est un instrument complexe et complet. Vous pouvez en apprendre plus sur le Paquet Vert sur:

www.rec.org/REC/Programs/Greenpack/

L'approche de l'EDD en Hongrie

La Hongrie a un gouvernement central, mais son système éducatif est décentralisé. Le gouvernement central détermine le curriculum central (core curriculum) national pour l'Éducation et les institutions éducatives ont le droit et le devoir de développer leurs propres programmes pédagogiques, autrement dit, ils ont de l'autonomie professionnelle. Dans le curriculum central (core curriculum) national, l'EDD est liée à l'EE, qui est défini comme un thème trans-disciplinaire pour chaque niveau de l'éducation formelle. Le curriculum central (core curriculum) national ne définit les objectifs de l'EE que dans les grandes lignes, comme la contribution au développement de la conscience environnementale des élèves. Depuis 2005, les écoles hongroises ont dû développer leurs propres programmes de l'EE comme partie de leur programme pédagogique. Ces programmes de l'EE sont les moyens par lesquels des objectifs assez vagues peuvent être traduits dans des activités pédagogiques spécifiques. Le Ministère de l'Éducation a publié des directives afin d'aider les écoles à développer leurs propres programmes de l'EE.

Deux principaux systèmes de soutien aident les écoles hongroises à réaliser leurs programmes dans le domaine de l'EDD: le Réseau d'Eco-Ecoles et le Système d'Écoles de Forêt ou de Plein air. Le Réseau d'Eco-Ecoles est un réseau d'écoles qui se consacre à une approche scolaire complète en ce qui concerne le travail dans le domaine du développement de l'EDD dans les écoles. Plus d'informations sont disponibles sur le site web: www.okoiskola.hu/english.

Le Système d'Écoles de Forêt ou de Plein air aide les écoles à organiser des programmes de terrain d'une semaine entière, avec la durabilité comme thème central. Vous pouvez trouver plus d'informations sur les écoles de forêt ou de plein air sur le site web: www.prof.iif.hu/iucn/ei/programa.htm

Etre formé pour le Futur

De l'Énergie Renouvelable à la Citoyenneté Globale

L'histoire

« Woauw, il bout, il bout! » crie Maria, et les autres élèves se rapprochent afin de pouvoir voir le petit four solaire et le pot au centre de la parabole construite avec du papier aluminium et un support métallique. « En Afrique, pourraient-ils cuire des spaghettis avec cela? » demande Giovanni, mais Federico réplique « Giovanni, tu ne t'en rappelle pas? Ils ne mangent pas de spaghettis en Afrique, ils ont leurs propres aliments... ils utiliseront le four, mais pas pour des spaghettis ». « Federico, viens ici » crie Francesca, « Aide-nous à finir notre petit manège solaire! »

Maria, Francesca et Giovanni ont tous 12 ans, mais Federico est plus âgé. C'est un étudiant de l'Institut Professionnel qui se trouve dans la même petite ville de la Région d'Umbria, Spoleto. Aujourd'hui, les élèves plus âgés aident les élèves plus jeunes à préparer leur exposition finale en conclusion du projet : « Eduquer pour le Futur ». Cette année, l'exposition finale aura pour titre « Sans Batteries », et les élèves de l'école Scuola Media Dante Alighieri présenteront à leurs parents et à leurs amis différents types de jouets et de jeux qui fonctionnent sans batteries, des voitures actionnées par un élastique aux bateaux poussés par une chandelle, d'un canard buveur à une horloge à eau!

Les élèves savent que les énergies renouvelables ne sont pas seulement utiles pour jouer. Avec l'aide de leurs amis plus âgés, ils ont préparé plusieurs projets afin de « scolariser » plusieurs endroits de leur ville: un jardin, une piscine, un kiosque et un café. Ces projets seront présentés à la municipalité. Le projet le plus important qu'ils ont proposé au cours de ces dernières années est un projet qu'ils réalisent avec une école du Burkina Faso. Là-bas, l'énergie solaire n'est pas seulement une possibilité, mais une véritable nécessité: il n'y a aucune centrale électrique dans la région et l'école du village n'a pas d'électricité. Les élèves de l'école « Scuola Media Alighieri » comprennent maintenant que ne pas avoir l'électricité ne signifie pas seulement pas de lumière électrique, mais aussi pas d'ordinateurs, pas de vidéos, pas de films et pas de connexion rapide avec le reste du monde.

Les enfants ont examiné les besoins des gens au Burkina Faso pendant une sorte de « voyage virtuel ». Par des contacts via mail et par des histoires racontées par les gens travaillant au Burkina, ils ont découvert et appris beaucoup sur les indigènes vivant là-bas.

Maintenant, pourtant, le village n'est plus un village virtuel dans leurs esprits, mais un village très réel. Des lettres ont commencé à voyager de Spoleto au Burkina Faso, et ceci par courrier, à l'aide des connexions fournies par leurs partenaires scientifiques, les chercheurs

de l'Institut National pour les Nouvelles Technologies, l'Énergie et l'Environnement (l'ENEA) et par des volontaires d'une ONG travaillant déjà dans la région, le GSI. Le plan de développement pour l'école au Burkina Faso va inclure non seulement une usine photovoltaïque pour l'électricité, mais aussi des pompes solaires pour l'agriculture, des stérilisateurs à ultraviolets pour l'eau potable, des ordinateurs, Internet et d'autres choses dont une école en Afrique a besoin de nos jours pour devenir « autonome ». Et autonome au Burkina Faso ne veut pas seulement dire être autonome du point de vue de l'apprentissage, comme en Europe, mais avant tout être autonome en terme de besoins élémentaires, à savoir l'énergie et les aliments.

Le fondement du projet

Le projet, lancé par l'ENEA, a été développé par plusieurs écoles en Italie et pour différentes classes d'âge. Avec comme sujet principal commun « l'énergie renouvelable », les mots clé sont « travail en réseau » et « intégration ». Le travail en réseau commence au niveau local, étant donné que différentes écoles collaborent à un projet et que les élèves plus âgés s'occupent des plus jeunes, devenant ainsi leurs « enseignants » pour un jour ou une semaine, et expérimentent les avantages et les possibilités de « l'apprentissage par les autres ». Cependant, le travail en réseau n'inclut pas que les écoles: l'association a été élargie aux scientifiques locaux, aux entreprises locales et aux ONG qui s'occupent du développement de l'hémisphère Sud. Le travail en réseau est rapidement devenu un effort national – entre les écoles qui collaborent dans le projet et les scientifiques de l'ENEA, et international, en connectant les écoles en Italie avec des écoles à travers le reste du monde, surtout en Afrique. En découvrant la force et les possibilités du travail en réseau, les enfants apprennent à faire face aux défis de la situation actuelle dans le monde, avec espoir et confiance en un meilleur avenir. Ils ne se sentent pas seuls, ils savent qu'ils appartiennent à un groupe puissant, qui implique non seulement leurs propres enseignants, mais aussi des scientifiques reconnus et des politiciens locaux. Cela leur permet d'avoir confiance dans la possibilité de créer des changements positifs et durables! Effectivement, ils réalisent qu'ils sont des citoyens planétaires parce qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent vraiment faire quelque chose pour la planète et pour tout ce qui vit à sa surface.

Les enseignants ont découvert beaucoup de possibilités pendant ce projet: la première étant le travail en réseau une autre, importante aussi, étant l'intégration. Ils ont fait l'expérience d'une intégration de leurs efforts dans les efforts locaux pour le Développement Durable et, ayant collaboré avec l'Agenda 21 local, ils ont aussi été témoins d'une interaction entre les différents sujets et les différentes disciplines. Cette pluridisciplinarité et cette interdisciplinarité dans les projets ne sont pas seulement des concepts, mais des procédures réelles: les élèves doivent travailler avec les concepts biologiques qui sont liés aux concepts géographiques et anthropologiques. Des questions et des doutes apparaissent pendant le développement d'un projet, et cela exige des enseignants qu'ils collaborent entre eux et aussi avec des experts externes, afin de trouver des réponses communes.

Un des accomplissements les plus importants est la coopération avec les autorités locales et les municipalités dans les projets de développement du Tiers-Monde. Quand un certain nombre d'écoles locales commencent à collaborer avec des écoles partenaires en Afrique ou en Amérique latine, alors les enseignants, les parents et toutes les familles commencent à être impliqués et les autorités locales ne peuvent qu'accepter et soutenir les initiatives proposées ou en cours. « Eduquer pour le Futur » ne veut pas seulement dire éduquer pour l'avenir personnel, individuel, mais aussi pour l'avenir de toute notre planète. Site Internet : www.educarsialfuturo.it

Qu'est-ce qu'une école peut faire pour le développement durable global?

Une chose que beaucoup d'écoles ne savent pas c'est que les gouvernements locaux et régionaux ont souvent des fonds spécifiques pour le financement des rapports et des projets avec l'hémisphère Sud. La Région d'Umbria, en Italie, est spécialement active à ce propos; les autorités locales qui organisent des projets de développement sont encouragées et on demande aux écoles et aux citoyens de co-financer les projets proposés. Une petite quantité d'argent collectée localement peut faire une grande différence pour un village latino-américain ou africain! Une des suites du projet scolaire « Eduquer pour le Futur » est d'essayer de promouvoir la collaboration entre les écoles d'Umbria avec le gouvernement régional, d'autres institutions locales et l'ENEA dans le cadre de la diffusion du savoir-faire et des nouvelles technologies orientés vers un développement durable par la mise en place d'un projet de coopération avec des ONG pour le bien des communautés rurales du Mali et de leurs écoles. Les élèves d'Umbria s'occuperont du développement de nouveaux moyens d'enseignement et vont établir une association avec les élèves du Mali en travaillant sur des thèmes qui exigent des connaissances scientifiques très avancées. En plus, ils vont collaborer volontairement à une campagne de collecte de fonds (« **1 € par mois par étudiant** »), pour soutenir l'achat de systèmes photovoltaïques, à installer dans les écoles Maliennes, contribuant ainsi directement à l'implémentation de certains des objectifs principaux de développement de la Décennie de l'Éducation au Développement Durable.

L'EDD en Italie

L'Éducation au Développement Durable n'est pas encore un élément reconnu dans les curricula italiens. Pourtant, beaucoup d'éléments de l'EDD sont présents dans la vie scolaire et ont une longue tradition dans la culture scolaire italienne. L'éducation à l'environnement, l'éducation pour la santé et l'éducation à la citoyenneté sont inclus dans le programme de l'éducation formelle pour les élèves de 6 à 14 ans et pendant les 10 dernières années, ces sujets ont été fortement soutenus par des documents officiels :

- La Charte de Fiuggi, un accord commun signé par le Ministère de l'Éducation et par le Ministère de l'Environnement;
- Le programme INFEA pour l'Information, l'Éducation et la Pratique dans le domaine

de l'éducation à l'environnement. Ce programme se concentre sur l'éducation à l'environnement, orientée vers un avenir durable et est financé tant au niveau national que régional;

- Un programme d'e-apprentissage pour les enseignants sur l'éducation à la citoyenneté, lancé par le Ministère de l'Education;
- Et une forte présence des ONG, comme le WWF, Legambiente et Italia Nostra.

Pendant les deux dernières années, grâce à la Décennie de l'Education au Développement Durable de l'ONU, la Commission italienne de l'UNESCO coordonne un comité national pour toutes les institutions publiques et privées qui s'intéressent à l'EDD. Chaque année, ce comité lance une semaine thématique, où les initiatives éducatives formelles, non-formelles et informelles sur le DD sont présentées au public.

Sujet **Le rapport des hommes avec la nature**

Idées méthodologiques principales **Entre le passé et le futur**

Pays **Lituanie (LT)**

Un pont entre le passé et l'avenir

Des élèves font des recherches dans la Réserve de Biosphère de Zuvintas

L'histoire

Auparavant, la classe entière avait participé à une reconstitution historique de la vie dans les environs du lac Zuvintas, en utilisant les renseignements du musée de la Réserve de Biosphère de Zuvintas. Les élèves ont mis en scène des scènes de pêche, de récolte d'œufs d'oiseaux aquatiques, de coupe de roseaux, etc. A présent les élèves sont divisés en groupes. Virginija, Audra et Gintaras examinent les caractéristiques du sol, à environ 300 mètres du lac. Pouvons-nous apprendre des choses sur le passé si nous creusons la terre? « Jusqu'à quelle profondeur devons-nous creuser pour trouver un couteau ou une hachette en silex ou un fragment d'un ancien pot ? » se demande Audra à haute voix. « L'épaisseur de la couche géologique du sol formée après la dernière période glaciaire devrait être environ entre 100 et 120 centimètres, » explique Gintaras. « En creusant profondément, nous fouillons vraiment dans le passé ». « Regarde » dit Audra, « Il y a des couches de différentes couleurs, comme dans un gâteau. Nous pouvons voir l'humus qui forme la couche supérieure, puis une couche de sable et finalement un peu de terre noire ». « Même si nous ne trouvons rien, je sais maintenant comment en apprendre sur le climat du passé! » s'exclame Virginija. « Nous allons mesurer le pH de la couche la plus profonde. Si le pH montre que le sol a eu tendance à être acide, il doit y avoir eu un climat humide. Le sol alcalin nous permet de savoir qu'il y avait de bonnes conditions pour l'agriculture. Mais nous devons faire extrêmement attention à ne pas mélanger les différentes couches ». « Ceci semble avoir été un domaine marécageux... Le sol noir ressemble à de la tourbe », dit Audra, une fois les mesures prises. « C'est vrai! » crie Gintaras. « Nous n'avons pas vu de signes d'agriculture au musée non plus! »

Le sujet d'une « chronique du sol » représente un élément du thème « la coexistence entre le lac et les êtres humains » qui est mis en place dans la Réserve de Biosphère de Zuvintas. Les questions principales pour la recherche sont :

- Quel était la signification de la nature (et du lac de Zuvintas en particulier) pour nos ancêtres (selon les légendes locales, les chansons, les contes de fées et en visitant l'exposition au musée)?

- Comment est-ce que la composition et les propriétés du sol peuvent-ils déterminer les activités des gens? Quels outils la population locale utilisait-elle à l'âge de la pierre? Quel était l'impact de leur style de vie et de leurs activités sur l'environnement?
- Comment l'interaction entre la population locale et la nature a-t-elle changé au 20ème siècle? Quels sont les impacts du style de vie moderne et ses activités sur l'écosystème? Quelles mesures de conservation de l'environnement ont déjà été prises pour prévenir les effets nuisibles?
- Comment la réserve de biosphère fonctionne-t-elle actuellement comme laboratoire naturel?
- Quels pourraient être les besoins des êtres humains dans le futur? Quel impact leurs activités pourraient avoir? Quelle serait la meilleure solution pour atteindre une qualité de vie appropriée et trouver un compromis raisonnable entre les objectifs économiques, sociaux et environnementaux?
- Qu'est-ce qui peut être fait au sein de la communauté, individuellement et ensemble, pour protéger cet écosystème unique?

En étudiant le passé et les habitudes de nos ancêtres, il est évident que les élèves comparent le passé avec le présent. Ils commencent également à réfléchir sur l'avenir et à réfléchir à ce que les êtres humains peuvent faire pour maintenir la beauté et la diversité de la réserve qu'ils sont en train de découvrir. Quelques activités sont réalisées dehors, dans la réserve de biosphère même. Un peu de travail préparatoire a été fait et les sujets spécifiques ont été discutés à l'école avant de commencer le travail de terrain.

Le fondement du projet: Des leçons de vie

Dans le processus de mise en place d'une réforme de l'éducation en Lituanie, on prête plus que jamais attention au développement des compétences clé, nécessaires pour la participation active à des activités sociales et professionnelles, pour se préparer aux défis d'un monde qui change rapidement et pour un apprentissage tout au long de la vie. Les liens entre l'éducation et les récents processus dans la société doivent être établis et doivent remettre en question les problèmes et les solutions, chercher les façons d'appliquer les connaissances et les compétences acquises et considérer les différents points de vue et les différentes valeurs.

Les mots clé dans la définition des objectifs tant dans l'EDD que dans la réforme de l'éducation en Lituanie incluent: une approche holistique, des questions sur le monde réel, un apprentissage participatif et orienté vers l'action, l'évaluation et la réflexion sur soi-même. L'utilisation des ressources de la communauté pour questionner les sujets de la vie réelle semble être une des façons les plus efficaces pour réorienter l'éducation vers le développement durable. Le programme d'études sur le terrain dans la Réserve de Biosphère de Zuvintas (le programme de Zuvintas) est un des exemples de projets en cours depuis 2006 qui fonctionnent avec succès.



Plusieurs objectifs ont été formulés pendant le développement du programme:

- Définir les objectifs d'apprentissage comme une combinaison de connaissances, d'aptitudes techniques, d'attitudes et de valeurs pour développer les compétences clé;
- Développer la réflexion critique et systémique, basée sur des situations de vie réelle et sur des questions environnementales, économiques et sociales interconnectées;
- Chercher et utiliser des méthodes participatives et créatives;
- Comprendre et clarifier les liens entre les études sur le terrain et les curricula afin de découvrir les facteurs qui peuvent contribuer au développement durable dans des sujets différents.

Le programme de Zuvintas est destiné à des élèves des degré 7 et 8 (de 13 à 15 ans). Le programme a été développé pour satisfaire aux conditions du Curriculum national et des standards éducatifs, surtout dans les sciences sociales (l'histoire, la géographie, l'éthique) et dans les sciences (la biologie, la chimie, la physique). L'investigation faite par les élèves au cours du Programme de Zuvintas représente ainsi une continuation naturelle de leur apprentissage en classe. Jusqu'ici, deux paquets éducatifs ont été développés pour chaque thème: les directives pour les enseignants qui incluent les objectifs d'apprentissage de l'EDD et les liens avec le sujet dans le curriculum et les standards en éducation, ainsi que quelques informations spécifiques et des documents de travail pour les élèves : <http://www.wetlands.lt/ataskaitos.php>.

Les leçons apprises

Le programme de Zuvintas a été testé pendant l'automne 2006 en invitant des enseignants locaux et leurs classes. Les élèves étaient très excités par la participation aux activités pratiques dans une région protégée très spéciale, le travail par les groupes et le fait d'avoir en même temps l'opportunité de poser des questions non seulement à leurs enseignants, mais aussi à des spécialistes de la réserve de biosphère. Quand l'apprentissage est organisé d'une façon si multidisciplinaire, active et interactive, il y a plus d'opportunités pour différents intérêts, différents styles d'apprentissage, etc.

Le programme a été présenté lors de séminaires de formation continue pour les enseignants, dans deux centres du district, Alytus et Marijampole, qui sont rattachés à la Réserve de Biosphère de Zuvintas. Les enseignants ont montré leur intérêt pour le programme surtout pour les trois raisons suivantes:

- Il offre une opportunité pour un apprentissage attrayant ayant une grande valeur dans des situations de la vie réelle;
- Les activités sont liées au curriculum national et aux standards d'éducation;

- Le matériel est développé par des experts et est prêt à l'emploi. En plus, le soutien direct de spécialistes est disponible.

Au début, il y avait quelques doutes à propos de quelques questions générales, comme la discussion sur les scénarios futurs possibles ou probables. Pourtant, il est devenu clair que les adolescents sont tout à fait capables d'utiliser leurs connaissances sur les différents sujets, qu'ils sont créatifs et qu'ils arrivent à trouver des arguments convaincants pour soutenir leurs idées. Il est important de noter que dans de telles circonstances nouvelles, les élèves et les enseignants développent un sens de participation et de coopération qui, normalement, ne se réalise pas si facilement dans la classe.

La Réserve de Biosphère de Zuvintas

Le programme d'études de terrain pour les écoles (le Programme de Zuvintas) fait partie des activités éducatives qui prend place dans la Réserve de Biosphère de Zuvintas. Une réserve de biosphère est un concept unique, qui inclut des régions protégées et des environs dont la gestion combine tant la conservation que l'utilisation durable des ressources naturelles. La réserve pourrait être considérée comme un exemple fonctionnel de développement durable, exprimant les besoins sociaux, culturels, spirituels et économiques d'une société. En même temps, une réserve de biosphère peut être utilisée pour des buts éducatifs et des exercices.

La réserve de biosphère de Zuvintas est la première station de ce type en Lituanie et elle a été créée en 2002. Il couvre le lac Zuvintas, qui lui-même est une réserve pour les oiseaux aquatiques depuis 1937, ainsi qu'une variété de milieux: des marécages, des lacs avec des rives marécageuses et une forêt humide. Il y a aussi des endroits d'héritage culturel significatifs, comme le fort sur la colline de Varnupiai qui date du XIIIe siècle, les anciens cimetières de villages médiévaux et plusieurs églises du XVIIe siècle.

Le statut de la réserve de biosphère signifie aussi bien un défi qu'une opportunité pour l'administration des régions protégées, pour les municipalités dont le terrain a été partiellement utilisé pour la réserve de biosphère, pour l'industrie du tourisme, pour les fermiers, pour les gardes forestiers et finalement, pour la société en général. L'intégration à l'Union Européenne a aussi été un facteur important qui a aidé à définir les nouveaux principes d'administration de Natura 2000. Tout cela exige le développement de certaines compétences, en particulier dans les communautés locales qui gèrent la diversité biologique des écosystèmes aussi bien à partir des connaissances écologiques traditionnelles qu'à partir de méthodes de travail durables plus récentes qui mettent en interaction la société avec l'environnement rural.

L'EDD en Lituanie

Le développement de l'éducation et des sciences fait part intégrante de la stratégie nationale pour le Développement Durable (2003) qui a l'intention « de former des membres de la société indépendants, actifs et responsables, de développer le potentiel intellectuel de la société pour que la connaissance et la science puissent devenir une des forces principale garantissant l'implémentation durable d'objectifs économiques, sociaux et environnementaux ». Des changements pertinents dans le système éducatif ont été légalisés par la Loi sur l'Éducation (2003) et la Stratégie d'éducation de l'État pour la période de 2003 à 2012 (2003) (the Law on Education (2003) and the State Education Strategy Provisions for the Period of 2003-2012 (2003)).

La Loi sur l'Éducation de la République de la Lituanie définit les fondations générales de la structure, des activités et de l'administration de l'éducation formelle dans la République de la Lituanie. Un des objectifs principaux formulés par le système éducatif est « le développement de compétences nécessaires pour garantir le développement durable économique, social et environnemental dans la société ». La Stratégie de l'Éducation nationale 2003-2012 demandent l'amélioration de la qualité de l'éducation, qui devrait avoir comme but le développement des compétences clé. Le contenu de l'éducation devrait être « moins basé sur le transfert de connaissances que sur son analyse, son évaluation critique et son application pratique; de telles compétences devraient connecter le contenu de l'éducation à la vie réelle, aux problèmes réels et à leurs solutions ». De nouveaux objectifs d'apprentissage exigent des changements dans la méthodologie, incluant plus d'approches interactives, orientées vers et en collaboration avec l'étudiant, et des conditions appropriées pour l'apprentissage social et pour les activités pratiques dans la communauté. Les enseignants sont désignés comme guides et médiateurs pour soutenir les élèves en fournissant l'accès à une large gamme de sources d'information et d'idées, et les aident à développer des compétences qui leur permettent de traduire ces informations acquises en décisions.

Les cadres opérationnels pour les écoles, comme le curriculum national et les standards en éducation, qui incluent les objectifs et les aboutissements, et le Concept pour l'Évaluation des Aboutissements, sont ajustés en fonction des documents susmentionnés.

Nous avons gagné... un pluviomètre!

Le suivi de la pluviométrie :
un catalyseur surprenant pour l'investissement des élèves

L'histoire

Semaine des conditions météorologiques extrêmes:

L'excitation était palpable dans les deux classes du huitième degré au collège de Drangedal en Norvège. Quand les élèves ont entendu qui avait « gagné » un pluviomètre, on aurait cru qu'ils avaient gagné quelque chose de vraiment spécial! Et quand on a demandé aux élèves s'ils voulaient ramener un pluviomètre à la maison et être responsables de mesurer les chutes de pluie à exactement 8h00 chaque matin pendant une semaine, chaque étudiant a répondu avec un « oui! », un sourire aux lèvres. Les pluviomètres en plastique ont été soigneusement emballés dans leurs sacs à dos, ramenés à la maison et ont montés à l'extérieur, près de leurs maisons respectives. Douze élèves seulement ont reçu un pluviomètre pour faire des mesures à douze stations différentes, mais chacun des 50 élèves a collaboré à la campagne « la semaine des conditions météorologiques extrêmes »; ils ont lu et réfléchi sur ce thème et ont débattu les questions qui se sont présentées, comme:

- Pourquoi et comment la température varie-t-elle à différents endroits sur la surface de la terre?
- Les signes météorologiques traditionnels – qu'est-ce que les nuages, la direction du vent, le comportement des animaux et d'autres signes nous disent sur le temps?
- Comment une précipitation se forme-t-elle et quels différents types de précipitation existe-il?
- Comment prévoit-on le temps et comment la météo travaille-t-elle?
- Comment le temps nous affecte-t-il?
- Comment nos activités pourraient-elles affecter le climat à long terme?

On a demandé aux élèves d'écouter la météo chaque jour avant de partir à l'école. Certains d'entre eux ont dû se lever tôt pour écouter le bulletin météorologique avant de prendre le bus scolaire. Certains étaient un peu sceptiques en ce qui concerne cette partie du projet, mais ils ont fini par l'apprécier. Les douze stations de mesure ont été répandues pour couvrir la plus grande surface possible de la municipalité de Drangedal (un domaine de 1062 km²). Après cette semaine, les pluviomètres ont été rendus. Un étudiant, pourtant, n'a pas rapporté le pluviomètre qu'il avait utilisé. « Vous voyez ... je mesure toujours les

chutes de pluie » a-t-il dit. « C'est parfait! » a répondu un des enseignants, un sourire aux lèvres.

Le fondement du projet

Le collège de Drangedal en Norvège, a participé au « Rain Check »(projet de pluviométrie) pendant l'automne 2006. Cette activité faisait partie de la campagne nationale « La semaine des conditions météorologiques extrêmes », qui a été élaborée en coopération entre la Direction pour l'Éducation et l'Apprentissage, l'Institut norvégien pour la Recherche Aérienne (NILU) et le secrétariat des « Journées Recherche » du Conseil de Recherche norvégien. (the Directorate for Education and Training, the Norwegian Institute for Air Research (NILU) and the « Research Days » secretariat of the Norwegian Research Council.) Ces agences s'occupent également d'un site Internet éducatif: www.miljolare.no. Le site Internet a été d'une utilité cruciale pendant la campagne entière, parce qu'on pouvait y centraliser les informations et les résultats.

Tous les endroits dans lesquels les stations ont été placées, ainsi que les points de mesure, ont été enregistrés sur le site Internet de la campagne et les sites ont été enregistrés sur une carte digitale. C'est l'enseignant qui a fait cela pendant que les élèves suivaient l'enregistrement des mesures de pluie dans la base de données sur un grand écran et ils ont ainsi pu avoir un aperçu des résultats qui pouvaient être produits à partir de la base de données. Les élèves ont aussi jeté un coup d'œil aux informations et au matériel présent sur le site Internet de la campagne. En plus, on leur a donné des documents avec les informations nécessaires pour la prise des mesures, ainsi que des informations sur les responsables de la campagne et sur son but. Le thème était actuel et d'une grande importance. Il était facile à intégrer dans le travail de classe à l'école, et la campagne s'alignait parfaitement sur les objectifs d'apprentissage stipulés dans le curriculum. Un des objectifs du curriculum pour les sciences humaines est: « les élèves seront capables de transmettre des informations sur la nature, en accentuant les forces internes et externes sur la terre, le mouvement de masses atmosphériques, le cycle hydrologique, le temps, le climat et la végétation. En plus, ils seront capables de discuter l'interconnexion entre la nature et la société ».

La campagne s'alignait parfaitement sur la réforme scolaire "Kunnskapsløftet" en cours et couvrait les sujets principaux en traitant aussi bien les sciences humaines que les sciences naturelles. Dans les sciences naturelles, le lien le plus important avec le curriculum était celui entre le „Rain Check“ (projet de pluviométrie) et l'initiative nationale des sciences appelée "Le chercheur en herbe" (The Budding Researcher). A travers cette campagne, les élèves ont contribué à un projet de recherche national, avec beaucoup d'autres écoles, et ceci semble avoir été critique dans leur motivation et dans leur engagement face à des questions concernant le climat.

Les expériences – Ce que nous avons appris

Ce qui nous a surpris le plus pendant la campagne était le niveau d'engagement et le sérieux des élèves. Il n'est pas toujours facile d'éveiller l'intérêt des élèves de ce groupe d'âge et de les motiver. Pourtant, avec la semaine des conditions météorologiques extrêmes et le « Rain Check », cela n'a posé aucun problème. La petite activité de pluviométrie est devenue un catalyseur pour leur intérêt et pour leur engagement. Le fait de pouvoir emporter un pluviomètre à la maison, de pouvoir prendre la responsabilité du montage dans le jardin et pour l'enregistrement correct et exact des données, chaque jour à 8h00, et d'apporter ensuite les données à l'école afin de les entrer dans la base de données sur le site Internet national a vraiment fait quelque chose pour les élèves. Ils faisaient partie d'une vraie recherche, qui serait utile bien au-delà des frontières de Drangedal. Ils faisaient partie d'un projet de plus grande envergure, partagé, dans lequel leur contribution a fait une réelle différence. Pendant la campagne entière, les élèves ont constaté qu'ils ont maîtrisé l'exécution de leur tâche. Cela a signifié beaucoup!

A l'école, les élèves ont entrés leurs résultats eux-mêmes. Ils se sont assis devant les ordinateurs et ils ont fait le travail avec une expression de satisfaction sur le visage. Ils ont aussi entré les données très consciencieusement, quelque chose qui n'est pas toujours la norme pour d'autres travaux en classe. Ils ont même mesuré la chute de pluie le dimanche pendant cette semaine particulière. L'intérêt et l'engagement ont une très grande valeur en soi. Cela valait la peine de voir l'engagement positif des élèves pour le thème en question. En prenant l'activité pratique de la mesure des chutes de pluie comme point de départ, il était assez simple d'étendre l'apprentissage à d'autres thèmes qui y sont liés. Les élèves ont participé aux discussions et ils avaient beaucoup de questions. Ils ont aussi discuté du climat au niveau régional et ont apporté à l'école des informations sur des signes météorologiques traditionnels et d'autres connaissances locales à propos du temps et du climat. Grâce à cela, d'autres membres de la famille ont aussi collaboré. Les élèves ont fait de la semaine des conditions météorologiques extrêmes la leur – et la prise de responsabilité était importante! La combinaison d'une activité pratique avec de la théorie, des discussions et de la réflexion facilite souvent un bon processus d'apprentissage. La semaine des conditions météorologiques extrêmes a couvert tous ces éléments. En laissant la discussion toucher à des thèmes auxquels les élèves s'intéressent et auxquels ils collaborent, a créé la possibilité de réveiller leur esprit critique. En observant les interconnexions et les actions réciproques entre l'activité humaine et le climat, ces jeunes adultes ont commencé à avoir leurs propres pensées et idées. Si on considère le manque total de neige et de froid que nous avons connu en Norvège ces dernières années, la semaine des conditions météorologiques extrêmes ne pourrait avoir été plus pertinente.

Le Réseau pour l'éducation à l'environnement – Une ressource partagée pour les écoles, les enseignants, les élèves, le public et les chercheurs

Les écoles norvégiennes sont très actives dans le domaine de l'EDD. Bien que les activités ne portent pas toujours l'étiquette de l'EDD, elles sont quand même alignées sur les

principes définis pour la Décennie de l'Éducation au Développement Durable de l'ONU. Certaines des activités sont organisées de façon indépendante par les écoles, basées sur le planning de leurs propres activités et sur l'application du curriculum. D'autres projets sont soutenus par les autorités nationales de l'éducation. D'autres encore sont lancées et coordonnées par d'autres acteurs, y compris différents ministères, des organisations internationales et des organisations non-gouvernementales. L'évaluation et les projets de recherche et de développement ont montré que tant que les écoles reçoivent un certain soutien et des conseils, elles sont tout à fait capables de créer des projets de haute qualité dans le domaine de l'EDD. Cependant, ils ont tendance à retourner à leurs pratiques précédentes une fois la période du projet passée. Le défi est d'établir des structures et des ressources qui peuvent fournir aux écoles un soutien continu correspondant à leurs besoins de développement. C'est une des raisons pour lesquelles le site Internet www.miljolare.no a été créé en 1997 (et étendu ensuite) par la Direction pour l'Éducation et la Formation. En utilisant ce site Internet, les élèves ont la possibilité de trouver des informations sur les thèmes liés au développement durable et peuvent entrer les résultats de leurs travaux dans la base de données nationale. Au travers de ce site Internet, les élèves et les écoles peuvent contribuer de manière valable à la recherche et peuvent présenter leurs travaux au public. Ils peuvent échanger des idées et coopérer avec d'autres écoles et d'autres municipalités. Des informations récentes sur l'environnement sont fournies par les liens avec le site Internet du Ministère de l'Environnement. Les partenaires qui y coopèrent incluent le Ministère de l'Environnement, le Ministère de l'Enfance et de l'Égalité, le Ministère de l'Agriculture et des Aliments, le Conseil norvégien des Consommateurs, la Banque d'Idées, le Style de vie Vert et le consortium de diversité biologique Sabima. (the Ministry of Environment, Ministry of Children and Equality, Ministry of Agriculture and Food, Norwegian Consumer Council, the Ideas Bank, Green Lifestyle, and the biological diversity consortium Sabima.)

La politique norvégienne nationale pour l'EDD au secondaire inférieur

Il existe en Norvège un cadre politique puissant qui incite à l'interdisciplinarité et qui soutient une EDD orientée vers les valeurs et l'action pour tous les enfants. Étant donné ce cadre officiel de légitimité pour l'EDD, la question politique centrale devient alors, « Comment mettre en place ce type d'éducation pour tous les enfants et dans toutes les écoles? »

Les écoles et de les enseignants ayant collaboré dans le domaine de l'EDD au premier rang depuis plus de 20 ans – les « écoles phares (lighthouse schools) » – fournissent de nombreuses preuves indiquant que d'excellents projets traduisant les principes de l'EDD peuvent être élaborés. Un défi beaucoup plus grand est de développer et d'évaluer différentes sortes d'instruments et de politiques qui soutiendront efficacement ce type d'éducation et qui permettront à toutes les écoles et à tous les enseignants de développer leurs compétences nécessaires afin de fournir à tous les enfants une véritable

opportunité d'accéder à ce type d'apprentissage. L'approche norvégienne est d'utiliser Internet en coopération avec les institutions de recherche afin de fournir du matériel et des opportunités dans le domaine de l'EDD qui stimuleront et qui soutiendront ce développement de compétences, de travail en projets et de développement dans chaque école. Le curriculum norvégien national pour les collèges contient un chapitre séparé sur l'être humain conscient de l'environnement. Ce chapitre inclut des principes pour l'Éducation au Développement Durable qui doivent être suivis dans tous les collèges norvégiens. En plus, les curricula spécifient des thèmes et des méthodes qui doivent être utilisées afin d'intégrer une perspective de développement durable interdisciplinaire dans les différents sujets scolaires. Le curriculum comprend les principes de développement durable définis par la stratégie de la Norvège pour le Développement Durable, lancée au printemps de 2004. Le curriculum actualise également les concepts de l'EDD définis par la Décennie de l'Éducation au Développement Durable de l'ONU, la stratégie européenne pour l'EDD par l'UNECE et la stratégie d'éducation scandinave-balte 21E. Les principes comme la participation des élèves pendant leur processus d'apprentissage, une approche d'investigation, les perspectives globales et l'éducation à la citoyenneté ont été bien intégrés dans les curricula des écoles norvégiennes et dans la formation des enseignants.

Pour soutenir les directives du curriculum et des programmes par sujet, les autorités norvégiennes de l'éducation ont publié un document sur leur politique pendant l'automne de 2006, titré « l'Éducation au Développement Durable ». Ce document de 20 pages clarifie le contenu thématique de l'éducation au développement durable, décrit la situation et les défis actuels dans le domaine et formule un ensemble de quatre branches prioritaires avec leurs activités correspondantes et les responsabilités pour l'implémentation. Ces quatre branches sont: 1) développement de plans éducatifs et de ressources éducatives, 2) développement de réseaux et communication, 3) évaluation des résultats et 4) coopération internationale dans le domaine de l'EDD. Une activité clé dans ce plan pour l'EDD en Norvège est d'offrir aux écoles l'opportunité de participer aux activités et aux campagnes dans le cadre d'un réseau mis en place sur Internet.

Planifier des vacances durables

WebQuest en EDD

Les WebQuests (enquêtes sur internet) sont une façon attrayante d'intégrer l'utilisation d'ordinateurs, l'apprentissage autonome et l'utilisation de l'Internet. Dans les collèges, c'est une manière de poser aux élèves des questions qui les mette face à des défis pertinents, qui les incite à apprendre à utiliser le Web, dans le but d'améliorer leurs stratégies de recherche, d'acquérir et de traiter des informations et de présenter des résultats. Dans le cas de l'EDD, les possibilités du WebQuest stimulent l'apprentissage en collaboration, par rapport au curriculum en général. Les sites Internet dont les élèves ont besoin afin de pouvoir travailler avec leur WebQuest ont été choisis au préalable par le créateur du WebQuest. Cela empêche les élèves de faire beaucoup de recherches au hasard et de se perdre sur Internet.

Par exemple, le WebQuest « **Planifier des vacances durables** » offre des suggestions et des approches utiles. Il utilise également de l'apprentissage à partir de l'environnement naturel. L'accent est mis sur la prise de conscience des conséquences de voyager aux pays lointains avec l'aide de « l'empreinte de voyage »: www.vakantievoetafdruk.nl. En faisant des calculs pertinents, les élèves arrivent à reconnaître les types de voyages ayant un impact défavorable sur l'environnement. Le plus important de cet aspect, c'est que les élèves apprennent à équilibrer les dimensions écologiques et socioculturelles les unes avec les autres.

Le processus par lequel les élèves passent est l'élément le plus important, le fait qu'ils découvrent le pour et le contre du développement durable. Les cinq valeurs: recevoir, répondre, évaluer, organiser et caractériser servent de norme pour les élèves et leur permettent de mesurer leur propre progrès et de découvrir quels actions ils peuvent entreprendre afin de passer à l'étape supérieure. Cela peut aider à promouvoir un changement dans leur style de vie et peut les mener vers une attitude sage et responsable en ce qui concerne leur environnement. Pourtant, offrir un WebQuest sur un certain thème ne sera pas suffisant. Les thèmes devraient plutôt être incorporés structurellement dans leur éducation, pour que chaque étudiant puisse réfléchir sur ces questions régulièrement.

L'histoire d'un pique-nique de jadis à nos jours La Charte de la Terre comme instrument pour l'EDD

L'histoire

Le jour tant attendu – le 31 janvier 2007 – est finalement arrivé. Les élèves étaient euphoriques! Certains élèves, habillés comme les gens l'auraient été dans une situation semblable il y a quelques décennies, ont apporté de belles corbeilles de jonc remplies de pains délicieux, de viande, de saucisses d'ail, de jambon fumé, de desserts et de fruits, le tout emballé dans des serviettes et des nappes en coton. D'autres élèves, ceux représentant la société moderne, ont apporté des sacs en plastique avec des sachets de chips et autres fast food, ainsi que des boissons en bouteilles ou en canettes et des serviettes de table en papier. Chaque groupe d'élèves a interprété son rôle très naturellement. L'itinéraire le long du massif montagneux, établi à l'avance, a commencé à pied. Arrivés à destination, les élèves ont interviewé les habitants locaux qui vivaient au milieu la nature, pris des photos, ont filmé... et finalement, c'était le temps du pique-nique Algarvien!

Les déchets produits dans chaque scénario ont été ramassés. Lorsqu'ils ont comparé les deux tas de déchets, les élèves étaient stupéfaits quand ils ont vu la différence de qualité et de quantité. Il n'y a que quelques années, beaucoup moins de déchets étaient produits et la plupart était biodégradable! A peine revenus, ils voulaient déjà retourner à la montagne, après cette expérience hautement enrichissante. Ce fût une journée pendant laquelle beaucoup de nouvelles amitiés avec la population locale de Cerro da Ursa, Lajes et Capitães ont été créées et les élèves ont promis de revenir pour montrer les photos et continuer les rapports nouvellement établis.

De retour à l'école, les élèves ont travaillé avec les résultats et ils ont tenu compte du type de déchets produits, de son effet sur les communautés biotiques, sur les écosystèmes et sur le monde entier. Ils ont réfléchi, par exemple, sur le fait qu'il faut trois mois pour que le papier se dégrade; entre 40 et 400 ans pour le plastique; de 50 à 500 ans pour le métal; et plus de 4000 ans pour le verre. Avec cette activité, il est devenu facile de comprendre le besoin de protéger l'intégrité des systèmes écologiques de la terre et de nous engager à adopter des habitudes de consommation plus durables.



Le fondement du projet

L'école primaire EB 2,3 Poeta Bernardo Passos est une des écoles en Algarve qui développe le « Projet de Charte de la Terre. Instrument de durabilité (PCTIS) » en réponse au défi lancé par l'Associação Portuguesa d'Educação Ambiental (ASPEA – l'Association portugaise d'éducation à l'environnement). L'ASPEA a établi ce projet comme contribution à l'implémentation de la Décennie de l'Education au Développement Durable des Nations Unies.

Pour leur projet, les élèves et les enseignants de la classe 8 D ont choisi un thème, qui concernait tant l'école que la communauté: les déchets. La question sur laquelle ils se sont concentrés était: les déchets sont-ils une nuisance?

Les objectifs du projet étaient:

- Réunir des informations sur les habitudes en ce qui concerne les déchets et le recyclage;
- Sensibiliser les gens à produire moins de déchets, ne pas gaspiller, trier et recycler;
- Acquérir et faire évoluer l'esprit de coopération et de partage des connaissances, en prenant en compte l'éducation au développement durable;
- Augmenter la valeur de l'identité culturelle rurale et communiquer avec la population locale.

Grâce au fait d'aborder les réalités autant du passé que du présent à travers un pique-nique, les élèves ont illustré et en ont beaucoup appris sur le thème du recyclage dans la Charte de la Terre, en accentuant le principe suivant: L'intégrité écologique a élargi la conscience du besoin d'adopter des patrons de production, de consommation et de reproduction pour que les capacités de régénération de la Terre, les droits de l'homme et le bien-être de la communauté soient protégés.

La planification du pique-nique a nécessité plusieurs activités, à commencer par une visite préalable de l'enseignant principal, de l'enseignant de mathématiques, de l'enseignant d'art et du coordinateur du PCTIS au massif montagneux de l'Algarve pour contacter la population isolée de Vila de São Brás de Alportel, dont certains vivent dans des communautés de seulement deux familles. Au début, la population locale semblait être assez méfiante. Pourtant, une fois les présentations faites, ils étaient prêts à accueillir les élèves et à décrire leur manière de vivre, ainsi que leurs souvenirs du passé. Grâce au thème du recyclage et en suivant le contenu du programme de Sciences Naturelles, une enquête a été élaborée, en collaboration avec les enseignants de Portugaise, de géographie et d'art. L'objectif était d'observer et d'étudier les habitudes des habitants de



la montagne, et les liens avec les déchets et le recyclage. Un pique-nique Algarvien rétro a alors été soigneusement pensé et préparé, y compris les costumes, les gestes, les objets, la gastronomie, etc.

L'école primaire EB 2,3 Poeta Bernardo Passos fonctionne comme un centre de développement et de diffusion d'informations en ce qui concerne l'Éducation au Développement Durable. Elle opère aussi comme agent d'intervention et comme force d'intégration dans la société, par les élèves et leurs familles, et contribue à la diffusion et à l'implémentation de la Charte de la Terre et de la Stratégie pour l'éducation au développement durable de la Commission EEC/ONU.

Projecto Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade (PCTIS)

<http://www.aspea.org/>

http://www.earthcharter.org/files/charter/charter_po.pdf

Le message du projet de pique-nique est maintenant disponible dans une variété de média. Parmi eux, un DVD documente le pique-nique. Ce DVD a été présenté en public et distribué dans la communauté avec l'aide des partenaires du PCTIS. De plus, le Blog de la Charte de la Terre, l'Instrument de la durabilité (<http://is-ct.blogspot.com>), a été créé par les coordinateurs de l'Agrupamento de Escolas de Salir (le Groupe d'Écoles de Salir). On peut y retrouver des résumés et des photos des activités effectuées pendant le projet. Le blog fournit des exemples d'activités pédagogiques avec les élèves, et des réunions des commissions régionales, nationales et locales. Développées par les différentes écoles du PCTIS, les activités de collaboration directe entre les différents niveaux d'apprentissage (de 7 à 15 ans) stimulent les expériences éducatives impliquant différents sujets et différentes pratiques pédagogiques qui sont réalisées dans de domaines extra-curriculaires (Área de Projecto, Formação Cívica). Le projet est basé sur les principes de la Charte de la Terre et sur la philosophie de la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation au Développement Durable (DNUEDD). Comme Projet international d'Implémentation, il est aussi congruent avec:

- Les objectifs de la Stratégie de l'Éducation pour le Développement Durable de l'UE;
- Les objectifs du document « UND de l'EDD (2005-2014) – Contributions portugaises à l'implémentation de l'EDD »;
- Et les principes du Protocole de Coopération pour Promouvoir l'éducation à l'environnement, signé par le Ministère de l'Environnement et par le Ministère de l'Éducation (2005), avec pour but de but de renforcer leurs synergies dans le domaine de l'éducation à l'environnement pour la Durabilité.



Le curriculum national pour l'Éducation de base

Les activités entreprises dans le contexte du projet du CTIS contribuent au développement des compétences clé, définies dans le „Curriculum national portugais pour l'Éducation de base” (degrés 1 à 9). Ce curriculum comprend aussi des approches trans-curriculaires, à savoir dans le contexte de l'éducation aux droits de l'homme, de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et au bien-être, de l'éducation à l'alimentation, de l'éducation sexuelle, de l'éducation et de la prévention aux risques personnels (comme les accidents de voiture ou la prévention contre la toxicomanie) ou encore d'autres considérées comme pertinentes pour le développement personnel, comme l'éducation au Développement Durable, l'éducation à la paix ou l'éducation sexuelle.

Sites Internet d'organisations soutenant l'EDD au Portugal :

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular:

<http://www.dgicd.min-edu.pt/>

Instituto do Ambiente:

<http://www.iambiente.pt>

Comissão Nacional da UNESCO. Portugal:

<http://www.unesco.pt/cgi-bin/home.php>

Contexte politique international de l'EDD

L'EDD tient compte du Sommet de la Terre de Rio de Janeiro, en 1992, où les politiciens de presque tous les pays du monde ont convenu d'un besoin réel de considérer le bien-être économique, l'égalité sociale et le soin de l'environnement avec conscience et précaution. En vue de ce projet collectif global, la conférence des Nations Unies a inventé le terme « le Développement Durable ». Parce que le projet n'avait pas encore atteint les masses dix ans plus tard, les Nations Unies ont organisé une deuxième conférence à Johannesburg en 2002. Entre les deux conférences, un consensus international disant que l'accomplissement du Développement Durable est essentiellement un processus d'apprentissage continu a émergé. En 2005, les Nations Unies mettent en place la « Décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable » (DEDD), qui durera de 2005 à 2014. L'UNESCO a été chargé de l'organisation de la Décennie et du développement d'un projet pour l'implémentation internationale.

La Décennie de l'éducation au développement durable des Nations Unies

Comme l'UNESCO l'a stipulé, la DEDD est une entreprise extensive et complexe, qui touche potentiellement à chaque aspect de la vie. Son objectif général est d'intégrer les valeurs inhérentes au développement durable dans tous les aspects de l'apprentissage afin d'encourager des changements dans le comportement qui permettront une société plus durable et plus juste pour tout le monde. Elle a cinq objectifs principaux:

1. Créer un profil amélioré pour le rôle central de l'éducation et de l'apprentissage dans l'activité commune du développement durable;
2. Faciliter les liens, le travail en réseau, l'échange et l'interaction entre les différents acteurs dans le domaine de l'EDD;
3. Fournir un espace et une opportunité pour affiner et promouvoir la vision du développement durable et sa transition, et cela par toutes les formes d'apprentissage et par la conscience publique;
4. Encourager une meilleure qualité d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de l'Éducation pour le Développement Durable;
5. Et développer des stratégies à chaque niveau pour renforcer la capacité de l'EDD.

La DEDD est liée à d'autres initiatives internationales qui ont déjà été prises, en particulier le processus Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), le mouvement Éducation pour Tous d'ici à 2015 (EPT) et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012 (DNUA) (the Millennium Development Goals (MDGs) process, the Education for All by 2015 (EFA) movement, and the United Nations Literacy Decade 2003-2012 (UNLD). Toutes ces initiatives globales ont l'intention d'améliorer la qualité de la vie, mais la DEDD s'intéresse, plus que les trois autres, au contenu et à l'objectif de l'éducation et aux pratiques et approches à adopter pour encourager spécialement les valeurs du développement durable.

La stratégie de l'UNECE

En Europe, les Ministères de l'Environnement de la Commission Economique des Nations Unies pour l' Europe (l'UNECE) sont parvenus à un accord sur une stratégie régionale pour l'Education au Développement Durable qui considère l'éducation comme un instrument fondamental pour la protection de l'environnement et pour le développement durable. La stratégie de l'UNECE pour l'Education au Développement Durable a été adoptée par la réunion de haut niveau des Ministères de l'Environnement et de l'Education à Vilnius, le 17-18 mars 2005.

La stratégie a l'intention d'être une fondation pour l'implémentation régionale de la DEDD. Elle offre un cadre flexible pour les gouvernements des états membres de l'UNECE et elle vise à les encourager et à les conseiller afin de les aider à développer et à incorporer l'EDD dans leurs systèmes éducatifs formels ainsi que dans leur éducation non-formelle et informelle. La stratégie requiert l'engagement des éducateurs et autres acteurs, ainsi qu'un dialogue entre tous les acteurs internationaux importants, y compris les ONG et d'autres groupes importants contribuant à la DEDD.

La vision de l'UNECE concerne: « Une région qui embrasse les valeurs communes de solidarité, d'égalité et de respect mutuel entre individus, pays et générations » dans laquelle « l'Education au Développement Durable peut apporter un esprit critique, une plus grande conscience et un sens des responsabilités augmenté pour que de nouvelles visions et de nouveaux concepts puissent être explorés et pour que de nouvelles méthodes et de nouveaux instruments puissent être développés. »

References

- Barrett, M.J.** (2006). Education for the environment: Action competence, becoming, and story. *Environmental Education Research*. p. 503-512.
- Barrett, M.J., & Sutter, G.** (2006). A youth forum on sustainability meets the Human Factor Gallery: Stretching science teachers, students and museums. *Canadian Journal of Science, Math and Technology Education*, 6(1), 9-24.
- Barrett, M.J., Hart, P., Nolan, K., & Sammel, A.** (2005). Challenges in implementing action-oriented sustainability education. *Handbook of Sustainability Research* (pp. 505-534). New York: Peter Lang. (refereed).
- Breiting S., Mayer M. and Mogensen F.** (2005) Quality criteria for ESD-schools, SEED network, Austrian Ministry for Education
- Council of Europe** (2005) Approaching Sustainability From A Cultural And Human Rights Perspective: A Council Of Europe Specialty,
- Council of the European Union** (2006), EU Sustainable Development Renewed Strategy, 26 June 2006
- Gomes, Manuel** (2006) Geografia da Sustentabilidade. Uma reflexão face aos desafios contemporâneos. *Proceedings of III Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*, Pp. 821-834.
- Henderson K, and Tilbury D.** (2004) Whole school approaches to Sustainability: An International review of Sustainable School Programmes. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES), Macquarie University Sydney, for the Australian Government, Dept. of Environment and Heritage
- Jensen, B.B.** (2004) Environmental and health education viewed from an action perspective – a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, vol 36, no 4 pp. 405-25.
- Mogensen F. and Mayer M. (Eds.)** (2005) Eco-schools - trends and divergences. A comparative study on eco-school development processes in 13 countries, SEED network, Austrian Ministry for Education.

- OECD** (1995) Environmental learning for the 21st Century, OECD, Paris
- Russell, C. & Hodson, D.** (2002). Whalewatching as critical science education? Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. 2(4), 485-504.
- Scoullos M. (ed)** (1998) Environment and society: Education and public awareness for sustainability, proceedings of the Thessaloniki International Conference. Commission on Sustainable development organized by UNESCO and the Government of Greece (8-12 December 1997), Athens
- Tilbury D. & Wortman D. (Eds.)** (2004) Engaging people in sustainability, IUCN Commission on Education and Communication, Gland
- Tilbury, D., Janousek, S., Elias, D., and Bacha, J.** (2006) Asia Pacific guidelines for the development of Education for Sustainable Development indicators. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education
- UNECE** (2003) Draft Statement on Education for Sustainable Development by the UNECE Ministers of the Environment, Fifth Ministerial Conference Environment for Europe (Kiev, Ukraine 21-23 May 2003), ECE/CEP/102/Add.1
- UNECE** (2005), UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, adopted in UNECE (2006), Indicators for Education for Sustainable Development, Progress report on the work of the expert group, Geneva 4-5 December 2006
Vilnius, 17-18 March 2005, www.unece.org/env/esd/Strategy&Framework.htm
- UNESCO** (1997) Teaching and learning for a sustainable future, www.unesco.org/education/tlsf/
- UNESCO** (2005) UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, International Implementation Scheme, Paris: UNESCO

Auteurs

Christine Affolter (Switzerland), Swiss Foundation for Environmental Education

Mary Jeanne Barrett (Canada), University of Regina

Faye Benedict (Norway), Norwegian University of Life Sciences

Maria Blasini (Italy), Scuola Media Dante Alighieri, Spoleto

Renée Paule Blochet (France), President of Les Amis de Circée Association,
Diois - Drôme

Josep Bonil (Spain), Science and Mathematics Department, Autonomous University
of Barcelona

Genina Calafell (Spain), Science and Mathematics Department, Autonomous
University of Barcelona

Christiane Daepf (Switzerland), IDEENBÜRO, Biel

Giovanni De Paoli (Italy), ENEA, Roma

Mariona Espinet (Spain), Science and Mathematics Department, Autonomous
University of Barcelona

Laima Galkute (Lithuania), Mykolas Romeris University, Vilnius

Sarunas Gerulaitis (Lithuania), Education Development Centre at the Ministry of
Education and Science

Manuel Gomes (Portugal), University of Lisbon; Research Centre for Geography
Studies (CEG); Ministry of Education scholar for the Research Project Education for
Sustainable Development

Nathalie Gudorf (France), Terres d'Oasis, Royat

Paul Hart (Canada), University of Regina

Bjarne Bruun Jensen (Denmark), Danish University of Education, Research Programme
for Environmental and Health Education

Georgia Liarakou (Greece), University of the Aegean, Department of Primary
Education

Brita Homleid Lohne (Norway), Drangedal Lower Secondary School

Reiner Mathar (Germany), Hessian State Authority for Teacher Education

Filomena Matos (Portugal), National Council for Education

Michela Mayer (Italy), INVALSI - National Institute for the Evaluation of the
Educational System, Roma

Zsolt Miltner (Hungary) Vadvirág Environmental and Education Society and Imre
Sándor General School, Szentlőrincváta

Finn Mogensen (Denmark), CVU-Vest, University College for Teacher Education,
Esbjerg

Zuzsa Nyirő (Hungary), Hungarian Institute for Educational Research and
Development, Budapest

Günther Pfaffenwimmer (Austria), Austrian Federal Ministry of Education, Art and
Culture

- Ana Isabel Pinheiro** (Portugal), 8thD Class tutor in Poeta Bernardo Passos School
- Rosa Pujol** (Spain), Science and Mathematics Department, Autonomous University of Barcelona
- Maike Rodenboog** (Netherlands),
- Astrid Sandas** (Norway), Directorate for Education and Training, Oslo
- Maria de São José** (Portugal), PCTIS Coordinator in Poeta Bernardo Passos School
- Glenn Sutter** (Canada), Royal Saskatchewan Museum, Life Sciences Division
- Johannes Tschapka** (Switzerland), PHBern - University of Applied Sciences, Teacher Education
- Attila Varga** (Hungary), Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest
- Monica Vercesi** (Italy), Dipartimento di Geografia e Scienze Umane dell'Ambiente, Università degli Studi di Milano
- Margit Wolf** (Austria), ZEIT!RAUM - Association for Social-Cultural Work, Vienna

Photos

Les photos ont été contribuées par

- Johannes Tschapka (A), cover
- Zeit!Raum, Association for Socio-Cultural Work Vienna (A), p.14, 15
- Glenn Sutter (CDN), p. 18, 19
- Ideenbüro and LEBE: Christiane Daepf (CH), Michael Gerber (CH), p. 21, 23
- Günter Bernert (D), p. 27
- Equipo Educativo de la Escola del Consum de Catalunya (E), p. 34, 36
- Sarunas Gerulaitis (LT), p. 60
- Ana Pinheiro (P), p.70, 71, 72,
 avec les coopération des étudiants suivants: Diana Cadete, João Paulo Sous, Tiago Rodrigues, Catarina Ramos, André Silvestre, Tatiana Ferreira, André Martins, Ivo da Silva, Fábio Ramires, Beatriz Mendoza, Patrícia Fontainha, João Neves, Daniela Mendonça, Micael Miranda, Nadine Martins, David Viegas, Tiago Neves, Telma Clara, Diogo Gomes, Marta Pinto, Odair Barros, Roberto Gonçalves.



Motiver la jeunesse à s'engager pour le développement durable est une collection de pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'éducation pour le développement durable (l'EDD).

Les histoires des activités d'étudiants des grades 5 à 9, provenant d'écoles de 13 pays européens et canadiens, peuvent inspirer des enseignants et des étudiants à s'engager pour une amélioration écologique, économique et sociale de leur communauté.

Par conséquent, les pratiques présentées dans cette publication montrent comment l'EDD peut avoir des implications qui vont au-delà de la classe par l'autonomisation des étudiants dans leur vie comme des jeunes citoyens globaux.

ISBN 978-3-85031-101-5