



unesco



Apprendre pour la planète

Une étude mondiale de l'intégration des questions environnementales dans l'éducation

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2021

ISBN 978-92-3-200246-4



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès de l'UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education*

Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

La présente licence s'applique exclusivement aux contenus textes de la publication. L'utilisation de contenus n'étant pas clairement identifiés comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande préalable d'autorisation auprès de l'UNESCO (publication.copyright@unesco.org).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photo de couverture : Rawpixel.com/Shutterstock.com

pp. 6 et 12 : image créée par Aurélia Mazoyer et Olivier Marie

Pictogrammes (pages intérieures) :

pp. 32, 34 et 35 : <https://thenounproject.com/>. Disponibles sous [CC BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Pictogramme "Teacher", créé par Gan Khoon Lay, collection "People Jobs, Occupations, Career"

Pictogramme "Tree", créé par Aleksandr Vector, collection "Tree icon8"

Pictogramme "Gardener", créé par Alice Design, collection "Plant Tree Nature Leaf Eco Garden Natural Forest"

Pictogramme "Gardener", créé par Alice Design, collection "Plant Tree Nature Leaf Eco Garden Natural Forest"

Pictogramme "School", créé par Kevin, États-Unis, collection "Physical Items : Filled"

Pictogramme "Recycle bin", créé par dhul, ID, collection "Recycle Bin Bin Can Recycle Trash"

Traduction : UNESCO

Mise en page : Ana Carrasco

Imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

RÉSUMÉ

Les élèves ont besoin d'être davantage soutenus pour apprendre et agir pour la planète

L'année 2020 a été la plus chaude jamais enregistrée. Un million d'espèces sont menacées d'extinction. Nous utilisons plus de ressources que la planète peut en générer chaque année – si nous continuons à vivre comme nous le faisons aujourd'hui, nous aurons besoin de trois planètes Terre d'ici 2050. **Notre mode de vie actuel n'est pas durable.** Un changement urgent est nécessaire, mais un changement durable est impossible sans l'éducation.

Cette publication présente dans quelle mesure les questions environnementales sont intégrées dans les politiques et les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire dans 46 États membres de l'UNESCO. Plus de la moitié des politiques éducatives et des programmes d'enseignement examinés ne font aucune mention du changement climatique. Seulement 19 % d'entre eux font référence à la biodiversité. Les pays ont progressé puisque 83 % des politiques éducatives et des programmes d'enseignement examinés traitent de l'environnement au moins une fois, et que 69 % abordent le thème de la durabilité – mais il est clair qu'il reste encore beaucoup à faire pour préparer les apprenants à acquérir les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour agir pour la planète.

Les gouvernements, les décideurs du secteur de l'éducation, les universitaires et les acteurs de l'éducation et de l'environnement doivent s'engager davantage en faveur de l'éducation au développement durable. Faisons-en sorte que les apprenants du monde entier deviennent des agents de changement et qu'ils apprennent et agissent pour la planète !



unesco

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix. »

Apprendre pour la planète

Une étude mondiale de l'intégration des questions environnementales dans l'éducation

Avant-propos



© UNESCO

Dans le cadre d'une enquête internationale menée en 2020, l'UNESCO a demandé aux participants d'indiquer quels étaient à leur avis les plus grands problèmes du monde actuel et de proposer des solutions pour y remédier. Bien qu'aux prises avec une pandémie mondiale, la première en un siècle, 67 % des personnes interrogées ont estimé que le changement climatique et la perte de biodiversité représentaient les problèmes les plus graves de notre époque et que l'éducation était essentielle pour les surmonter.

Depuis longtemps déjà, le monde juge indispensable de mettre à profit le pouvoir de l'éducation pour relever les défis du développement durable. Cependant, nous ne disposons toujours pas de données systématiques suffisantes sur les mesures prises par les pays pour que le changement climatique, la biodiversité et l'environnement soient intégrés de manière plus générale dans les systèmes éducatifs. Or, si nous ne savons pas quelles sont les lacunes à combler, nous ne pourrions pas progresser.

L'UNESCO a élaboré cette publication afin de comprendre la manière dont les questions environnementales sont intégrées aux politiques éducatives et aux programmes d'enseignement. L'analyse des documents provenant de 46 États membres situés dans toutes les régions du monde a été complétée par des entretiens avec des parties prenantes clés de l'éducation ainsi que par une enquête mondiale auprès des éducateurs.

Le constat est amer : les efforts déployés sont insuffisants, et ce que nous apprenons ne nous permet toujours pas de relever les défis environnementaux.

Bien que le changement climatique n'épargne aucun pays du monde, il est mentionné dans moins de la moitié des documents relatifs à la politique éducative et aux programmes d'enseignement qui ont été examinés. Partout sur la planète la nature recule à des taux inédits dans l'histoire humaine, et pourtant 81 % des documents examinés ne traitent pas de la biodiversité. Lorsque les questions environnementales sont évoquées dans les documents relatifs aux politiques éducatives ou aux programmes d'enseignement, c'est presque toujours de manière superficielle et sporadique. La présente publication confirme la nécessité de mieux former les enseignants afin d'en faire les agents du changement, et ce dans le cadre d'une approche sectorielle de l'éducation au développement durable (EDD).

L'UNESCO espère que cette publication sera source de connaissances, de motivation et de conseils afin de renforcer l'engagement national et international en faveur de notre nouveau cadre, « l'EDD pour 2030 ». Cette feuille de route a pour objet de transformer l'éducation à l'aide de mesures destinées à faire évoluer les politiques, à adapter les environnements d'apprentissage, à renforcer les capacités des éducateurs, à autonomiser et à mobiliser les jeunes et à dynamiser l'action au niveau local. L'engagement mondial en faveur de l'EDD pour 2030 nous permettra d'autonomiser les élèves, de les sensibiliser et de leur donner les connaissances et les aptitudes nécessaires pour vivre et agir pour un avenir durable.

Au nom de la survie de notre planète, nous devons tous ensemble veiller à apprendre pour la planète.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Stefania Giannini'.

Stefania Giannini
Sous-Directrice générale pour l'éducation
UNESCO

Remerciements

L'UNESCO exprime toute sa reconnaissance aux personnes qui n'ont ménagé ni leur temps ni leur peine pour produire la présente publication.

Élaborée sous la supervision générale de Vibeke Jensen, Directrice de la Division de l'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO, Secteur de l'éducation de l'UNESCO, cette publication a été coordonnée par Alexander Leicht, Alison Kennedy et Bernard Combes, de la Section de l'éducation au développement durable. Lily King et Maria Ferreira ont fourni un travail essentiel de soutien éditorial et d'assistance administrative respectivement.

« Apprendre pour la planète » n'aurait pu voir le jour sans les personnes qui ont effectué des recherches ou contribué à la rédaction et à l'élaboration de la version définitive du document. Nous exprimons nos plus vifs remerciements aux co-auteurs, Aaron Benavot de l'Université d'État de New York à Albany (Albany-State University of New York) et Marcia McKenzie, du Réseau des politiques du développement durable et de l'éducation (Sustainability and Education Policy Network SEPN).

Les auteurs de la publication remercient Florencia Silveira, David Y. Epstein-HaLevi, Kristen Hargis, Polina Denisova, Kai Zhou, Zabih Zabih, Nicola Chopin et Stefanie Mallow pour leur précieuse contribution à l'examen des documents, à l'analyse de la littérature, aux entretiens, à l'analyse des enquêtes, à la conception des figures et à la collecte de références. Parmi les collègues qui ont consacré du temps à l'analyse des documents en arabe, en italien, en coréen et en suédois citons Amal Khayat, de l'Université hébraïque de Jérusalem ; Cecilia Bibbo, de l'Université d'Albany-SUNY ; Sue Hye Kim, de l'Université de Corée, Séoul, et Malin Ideland, de l'Université de Malmö. Olivia Pounds de l'Université d'Albany-SUNY, Miranda Martin de la SUNY Research Foundation et Nicola Chopin de l'Université de Saskatchewan ont apporté un soutien administratif.

Nos remerciements s'adressent également aux personnes interrogées en leur qualité d'experts nationaux pour cette publication, qui ont accepté de donner de leur temps et de mobiliser leurs compétences, notamment Ahmed Shamin Al Razi, Ministère de l'environnement, des forêts et du changement climatique, Bangladesh ; Tatyana Shakirova, Centre environnemental régional pour l'Asie centrale ; Henry Roberto Arias Guido, Ministère de l'éducation publique, Costa Rica ; David Wilgenbus, Office for Climate Education, France ; Gianluca Grandi, Ministère de l'éducation, Italie ; Fumiko Sendai, Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et de la technologie, Japon ; Zipporah Musyoki, Programme d'éducation au développement durable, World Wildlife Fund, Kenya ; Paul Pace, Centre d'éducation et de recherche sur l'environnement, Université de Malte ; Kenza Khallafi, Fondation Mohammed VI pour la protection de l'environnement, Maroc ; Viktoria Keding, NaDEET, Namibie ; Chris Eames, Université de Waikato, Nouvelle-Zélande ; Ethel Agnes Pascua-Valenzuela, Secrétariat de l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est, Thaïlande ; Ingrid Schudel, Centre de recherche sur l'apprentissage environnemental (Environmental Learning Research Centre), Rhodes, Afrique du Sud et Pramod Kumar Sharma, Fondation pour l'éducation à l'environnement (Foundation for Environmental Education). Nous souhaitons également remercier tous ceux qui ont répondu à l'enquête en ligne.

Nous exprimons enfin toute notre gratitude aux pairs évaluateurs qui se sont chargés de l'examen critique des premières versions de la publication.

Apprendre pour la planète

Une étude mondiale de l'intégration des questions environnementales dans l'éducation

Table des matières

Avant-propos	4
Remerciements	5
Liste des figures	8
Liste des tableaux	9
Sigles et acronymes	9
1. Constats et recommandations	11
Constats	11
Recommandations	12
2. Méthodologie	13
Premier volet de l'étude	13
Deuxième volet de l'étude	14
Troisième volet de l'étude	15
Limites	16
3. Analyse de la littérature	17
Études internationales sur la place de l'environnement dans les politiques éducatives et les programmes d'enseignement	17
Études universitaires sur l'intégration des questions environnementales dans l'éducation	23
4. Conclusions	27
5. Aperçu régional	36
Asie centrale et Asie du Sud	36
Asie de l'Est et du Sud-Est	37
Europe et Amérique du Nord	37
Amérique latine et Caraïbes	38
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	39
Océanie	39
Afrique subsaharienne	40
6. Recommandations	41
Annexe A – Bibliographie des documents analysés /Sources documentaires	44
Annexe B – Références	50

Liste des figures

Figure 1	Déclaration par les pays concernant l'intégration des principes directeurs de 1974 à la formation initiale des enseignants, par région (en %)	18
Figure 2	Facteurs propices à l'application des principes directeurs de la Recommandation de 1974 selon les pays, par région (en %)	18
Figure 3	Pourcentage de références aux thèmes relatifs à l'EDD et à l'ECM	19
Figure 4	Pourcentage de références aux dimensions cognitive, socio-émotionnelle et comportementale de l'apprentissage dans les documents sur l'ECM et l'EDD	20
Figure 5	Les questions environnementales dans les manuels, 1950-2011	21
Figure 6	Classification des documents en fonction du degré d'attention accordée aux thèmes environnementaux (en %)	27
Figure 7	Nombre normalisé de références, par thème	27
Figure 8	Niveau relatif d'attention dans les documents, par thème	28
Figure 9	Nombre normalisé de références à l'ensemble des thèmes, par type de document	28
Figure 10	Nombre normalisé de références à l'ensemble des thèmes, par région	29
Figure 11	Nombre normalisé de références, par thème et par région	29
Figure 12	Intégration des thèmes environnementaux dans les établissements d'enseignement	30
Figure 13	Intégration des thèmes environnementaux à la formation des enseignants (% de répondants)	32
Figure 14	Les thèmes environnementaux dans la formation des enseignants, par thème et type de formation	32
Figure 15	Activités environnementales ayant lieu au moins quelques fois par an, par niveau d'enseignement	33
Figure 16	Les thèmes environnementaux dans le premier cycle du secondaire, par matière	34
Figure 17	Fréquence avec laquelle les élèves participent à des activités environnementales en dehors de l'éducation formelle	34
Figure 18	Fréquence à laquelle les jeunes participent à des actions axées sur les questions environnementales	35
Figure 19	Dans quelle mesure les écoles encouragent-elles les élèves à participer à des activités environnementales ?	35
Figure 20	Les écoles prévoient-elles d'accroître les activités environnementales d'ici deux ans ? (pourcentage de répondants)	35
Figure 21	Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Bangladesh et Inde	36
Figure 22	Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Cambodge et Japon	37
Figure 23	Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Malte et République tchèque	37
Figure 24	Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et cadres des programmes d'enseignement nationaux, Costa Rica et Mexique	38
Figure 25	Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Maroc et Oman	39
Figure 26	Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Nouvelle-Zélande et Tuvalu	40
Figure 27	Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Namibie et Rwanda	40

Liste des tableaux

Tableau 1	Mots-clés recherchés dans le domaine de l'environnement, par langue	14
Tableau 2	Répartition des participants à l'enquête par région	15

Sigles et acronymes

AAC	Action pour l'autonomisation climatique
CCNUCC	Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques
DEDD	Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable
ECM	Éducation à la citoyenneté mondiale
EDD	Éducation en vue du développement durable
EPT	Éducation pour tous
GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
GIEC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat
ICCS	Étude internationale sur l'éducation civique et citoyenne
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
ODD	Objectifs de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'environnement
réSEAU	Réseau des écoles associées de l'UNESCO
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

1. Constats et recommandations

● Constats

1. Bien que 92 % des documents de politique et de programme analysés incluent au moins une référence aux thèmes environnementaux, le niveau d'intégration est en moyenne très faible.
2. L'accent est mis beaucoup plus sur « l'environnement » que sur le « changement climatique » ou la « biodiversité » : 83 % des documents analysés mentionnent « l'environnement » au moins une fois, 69 % évoquent la « durabilité », tandis que le « changement climatique » et la « biodiversité » n'apparaissent que dans 47 % et 19 % des documents respectivement.
3. Les cadres des programmes d'enseignement nationaux font davantage référence à des sujets liés à l'environnement que les plans sectoriels de l'éducation.
4. On constate des variations régionales considérables quant au degré relatif d'intégration des contenus liés à l'environnement dans les documents de politique et les programmes d'enseignement.
5. Comme le révèle l'évolution des formulations utilisées dans les politiques de l'éducation, les lois nationales sur l'environnement et les programmes et les manifestations intergouvernementaux favorisent les changements politiques au niveau national.
6. L'éducation sur le climat et autres questions environnementales reste privilégiée alors qu'il faudrait également développer les compétences socio-émotionnelles et l'aptitude à agir, qui sont essentielles à l'action en faveur de l'environnement et du climat.
7. De nombreux facteurs logistiques, sociaux et politiques faisant obstacle à l'intégration des contenus environnementaux dans l'éducation ont été recensés, ce qui démontre l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et la nécessité de faire en sorte que la paix et la durabilité environnementale progressent de concert.
8. Plus du tiers des personnes ayant répondu à l'enquête ont indiqué qu'aucun contenu lié à l'environnement n'était inclus dans les programmes de formation des enseignants.
9. Le deuxième cycle du secondaire prévoit davantage d'activités environnementales que le primaire et le premier cycle du secondaire si l'on excepte le jardinage et l'instruction basée sur la nature qui, d'après les parties prenantes de l'éducation interrogées, sont plus courants en début de scolarité.
10. Les matières considérées comme les plus susceptibles d'inclure un contenu lié à l'environnement sont la biologie, la science et la géographie ; l'intégration à l'ensemble des matières est perçue comme étant assez faible.
11. Selon près de 60 % des personnes ayant répondu à l'enquête, il est très fréquent ou assez fréquent que les enfants et les jeunes participent à des activités environnementales en dehors de l'éducation formelle et l'action des jeunes sur les questions environnementales est très courante. La plupart ont également indiqué que les écoles « autorisent et encouragent » les enfants et les jeunes à participer.
12. La plupart des écoles ont l'intention de renforcer le contenu et les activités liés à l'environnement au cours des prochaines années, selon les personnes ayant répondu à l'enquête.



● Recommandations

- Il convient de mettre davantage l'accent sur les thèmes environnementaux dans l'éducation et en particulier de renforcer l'intégration du changement climatique et de la biodiversité.
- Il convient d'intégrer l'éducation environnementale au programme d'enseignement de manière transversale et d'appliquer une pédagogie globale qui, au lieu de traiter exclusivement des connaissances cognitives, mobilise les élèves sur les plans socio-émotionnels en privilégiant l'apprentissage et la participation orientés vers l'action.
- Les plans sectoriels de l'éducation doivent inclure des thèmes liés à l'environnement pour montrer que l'environnement figure en tête des priorités, influencer sur l'orientation des contenus de l'apprentissage et promouvoir les approches sectorielles de la durabilité.
- Il importe que les enseignants et les chefs d'établissements aient tous une bonne connaissance de l'éducation au développement durable, notamment en ce qui concerne l'éducation environnementale, le changement climatique et la biodiversité. Ils doivent être préparés à donner une forme concrète à leur expertise dans ce domaine en recourant aux approches de l'apprentissage transformateur.
- La mobilisation de l'école sur les questions environnementales doit aller au-delà de l'enseignement et du soutien à l'action des élèves en faveur de l'environnement. Les initiatives au sein des établissements doivent être encouragées, de même que la mobilisation des administrateurs.
- Les savoirs autochtones doivent être intégrés à l'éducation environnementale sur la base d'une large consultation des groupes autochtones.
- Les acteurs nationaux et intergouvernementaux de l'environnement et de l'éducation doivent renforcer leur collaboration afin de relever les ambitions et de promouvoir l'action par le biais d'indicateurs, de réglementations, de politiques, de programmes et de manifestations de portée internationale.

2. Méthodologie

La présente publication part de l'hypothèse selon laquelle l'éducation doit doter les apprenants des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour relever les défis majeurs et interdépendants auxquels le monde fait face aujourd'hui – crise climatique, perte massive de biodiversité et autres problèmes liés à l'environnement et à la durabilité. L'UNESCO aide les pays à intégrer les questions de durabilité dans l'enseignement au moyen de l'Éducation au développement durable (EDD), qui fait partie prenante de la cible 7 relative à l'ODD 4 et constitue un catalyseur reconnu de la réalisation de tous les autres objectifs de développement durable (ODD).

Bien que nous disposions de plus en plus de données sur les progrès accomplis par les pays dans le domaine de l'EDD et des approches éducatives qui s'y rapportent, nous sommes encore loin de comprendre parfaitement dans quelle mesure les questions de durabilité sont abordées dans l'enseignement – notamment en ce qui concerne deux des plus grands défis de notre temps, le changement climatique et la perte de biodiversité.

La présente publication vient combler cette lacune. Elle livre les résultats d'une étude internationale consacrée à l'intégration des questions environnementales – en particulier le changement climatique et la biodiversité – dans les politiques éducatives et les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire.

L'étude présentée dans cette publication se compose de plusieurs volets, le principal étant l'analyse des plans sectoriels de l'éducation et des cadres des programmes d'enseignement nationaux de près de 50 États membres de l'UNESCO de toutes les régions des ODD telles que définies par les Nations Unies¹. Ce premier volet est complété par l'examen de publications universitaires ou non officielles, des entretiens avec des experts nationaux et une enquête mondiale menée auprès d'enseignants, de chefs d'établissement et d'autres parties prenantes de l'éducation.

Plus précisément, les données ont été collectées et analysées dans le cadre des trois volets suivants :

● Premier volet de l'étude

Analyse systématique des plans sectoriels de l'éducation et des cadres des programmes d'enseignement nationaux.

Au total, 78 documents provenant de 46 pays représentant une grande diversité géographique ont été analysés au moyen d'une recherche par mots-clés, ce qui a permis de déterminer le degré d'attention accordée aux thèmes relatifs à l'environnement tels que la durabilité, le changement climatique et la biodiversité.

Les pays ont été sélectionnés en fonction de la disponibilité de ces types de documents et afin de privilégier une représentation régionale équilibrée. De nombreuses sources ont été utilisées pour collecter les documents à analyser, notamment des archives et des études antérieures (voir en Annexe A les références des documents analysés). Étant donné que les pays ne disposent pas tous des deux types de documents, l'analyse a porté au total sur 37 plans sectoriels de l'éducation et 41 cadres de programmes d'enseignement nationaux².



La recherche par mots-clés avait pour but de repérer des contenus liés à l’environnement dans les documents, dans des groupes de mots relatifs à « l’environnement », à la « durabilité », au « changement climatique » et à la « biodiversité ». Des précautions ont été prises pour réduire le risque de sélectionner des termes très généraux tels que « environnement » et « climat », qui recouvrent plusieurs sens. Ainsi, les termes recherchés comprenaient « environnemental » et non « environnement » ou « changement climatique » au lieu de « climat ». Cette recherche a été effectuée à l’aide du logiciel spécialisé d’aide à l’analyse des données NVivo11 pour les documents en anglais,

en français et en espagnol (tableau 1) et par codage manuel pour les documents en arabe, en italien, en japonais, en coréen, en portugais et en suédois.

Les « demandes matricielles » ont permis d’analyser les résultats des recherches de mots clés en fonction du type de document, de sa région de provenance et de la langue dans laquelle il a été rédigé. Les résultats relatifs à la fréquence des mots-clés ont été normalisés par million de mots pour tenir compte de la longueur de chacun des documents.

Tableau 1.
Mots-clés recherchés dans le domaine de l’environnement, par langue

	Anglais	Français	Espagnol
Thème général de l’environnement	environmental ecol*	environnemental ecol*	ambiental ecol*
	ecosystem	écosystème	ecosistema
Thème de la biodiversité	biodiversity	biodiversité	biodiversidad
Thème du changement climatique	greenhouse	serre	invernadero
	global warming	réchauffement climatique	calentamiento global
	climate change	changement climatique	cambio climático
	climate crisis	crise climatique	crisis climática
	carbon	carbone	carbón
Thème de la durabilité	sustainability education	éducation au développement durable	educación para la sostenibilidad
	education for sustainability	éducation pour la durabilité éducation pour le développement durable	educación para la sostenibilidad
	sustainable development	développement durable	desarrollo sostenible

● Deuxième volet de l’étude

Entretiens avec des parties prenantes de l’éducation compétentes en matière d’intégration, effective ou en prévision, des questions environnementales dans l’enseignement primaire et secondaire.

Des entretiens ont eu lieu avec 20 informants clés, issus de pays participants à l’analyse documentaire ou capables de décrire des modèles plus généraux, régionaux et

mondiaux, d’intégration des questions environnementales dans l’éducation. Il s’agissait essentiellement de personnes travaillant dans les ministères de l’éducation ou de l’environnement spécialisées dans le premier cycle de l’enseignement secondaire et/ou responsables de l’EDD ou de l’éducation environnementale. Quelques entretiens supplémentaires ont été menés avec des universitaires et des représentants d’ONG pertinentes aux niveaux national, régional ou mondial. La publication a été enrichie par les éclairages et les exemples tirés de la transcription de ces entretiens.

● Troisième volet de l'étude

Analyse de quelque 1 600 réponses à une enquête en ligne menée dans 93 pays et territoires (à laquelle ont essentiellement participé des enseignants et des chefs d'établissements de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur).

Une enquête en ligne a été diffusée en trois langues (anglais, français et espagnol), essentiellement par l'intermédiaire du Réseau des écoles associées de l'UNESCO (réSEAU). Près de 1 600 personnes y ont répondu en l'espace de six semaines, de septembre à novembre 2020. La grande majorité des participants – 1 433 sur 1 597, soit 92 % – provenaient de trois régions des ODD seulement : Amérique latine et Caraïbes (principalement le Mexique et le Brésil), Afrique du Nord et Asie de l'Ouest (principalement la Palestine), et Europe et

Amérique du Nord (principalement la Fédération de Russie) ; les autres régions d'Asie, l'Océanie et l'Afrique subsaharienne étaient moins bien représentées (tableau 2).

Il est bien évident que l'hétérogénéité de la participation régionale limite la portée de cette enquête. Il faudra donc considérer que les résultats illustrent l'opinion des parties prenantes mondiales sur ces questions mais qu'ils n'en sont pas représentatifs.

Il convient en outre de noter qu'un grand nombre de participants étaient déjà familiarisés avec l'EDD et l'éducation environnementale et qu'ils n'étaient donc peut-être pas parfaitement représentatifs de l'opinion générale des parties prenantes de l'éducation.

Tableau 2.

Répartition des participants à l'enquête par région

Région des ODD	Nombre de participants	Répartition en pourcentage
Asie centrale et du Sud	60	3.8
Asie de l'Est et du Sud-Est	10	0.7
Europe et Amérique du Nord	364	22.8
Amérique latine et Caraïbes	570	35.7
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	499	31.2
Océanie	23	1.4
Afrique subsaharienne	71	4.4
Totaux	1,597	100.0

Les plans sectoriels de l'éducation sont des documents de politique nationale élaborés par les gouvernements. Ils décrivent une vision à long terme du système éducatif national et exposent un ensemble cohérent de stratégies réalisables afin d'atteindre les objectifs fixés et de surmonter les difficultés.

Les cadres des programmes d'enseignement nationaux sont des documents qui énoncent les grandes priorités des programmes d'enseignement et présentent les résultats d'apprentissage communs à plusieurs matières et niveaux d'étude.

Les enseignants et les chefs d'établissement représentaient plus de 72 % des participants, qui comprenaient également d'autres acteurs de l'éducation, universitaires, personnel administratif et représentants d'organisations de la société civile.

● Limites

Malgré tout le soin apporté à la collecte et à l'analyse, étant donné que les pays n'utilisent pas tous les mêmes types de documents, il a fallu faire preuve de discernement pour déterminer si tel ou tel document correspondait davantage à un plan sectoriel de l'éducation ou au cadre des programmes d'enseignement nationaux. Par ailleurs, ces documents se rapportent uniquement à un instant donné de sorte que, dans certains cas, les documents que les pays ont pu élaborer ultérieurement n'ont pu être intégrés à l'étude.

Dans le cadre de l'analyse documentaire, la recherche par mots-clés présente elle aussi des limites par rapport au codage manuel dans la mesure où, malgré toutes les précautions qui ont été prises pour utiliser un large éventail de termes de recherche et les faire traduire, il est possible que certains contenus pertinents soient passés inaperçus si les termes employés ne correspondaient pas aux mots-clés.

Mais surtout, ces documents politiques de haut niveau donnent rarement une description détaillée des contenus des programmes, des manuels ou des directives d'enseignement relatifs à des matières ou à des niveaux d'étude spécifiques. Bien que certains aspects de l'enseignement et de la pédagogie soient partiellement pris en compte dans diverses rubriques de l'enquête en ligne, cette méthode présente elle aussi des limites en fonction des pays et des personnes participant à l'enquête.

À cet égard, les données de l'enquête ne sont pas représentatives de l'ensemble des pays et des régions des ODD des Nations Unies. Bien qu'une personne au moins ait répondu à l'enquête dans 93 pays et territoires, la répartition des réponses par pays est très hétérogène et le nombre de répondants très variable : moins de cinq dans 58 pays, de 80 à 380 dans quatre pays et entre cinq et 79 ailleurs. En outre, le nombre total de participants ne représente qu'une petite portion des éducateurs, des administrateurs et autres parties prenantes de l'éducation du monde entier. La plupart d'entre eux ayant été sollicités par le réseau, ils ne sont pas forcément représentatifs de l'opinion générale des parties prenantes.

Les résultats de l'étude permettent de tirer des conclusions à propos des documents d'orientation et de programme ainsi que, dans une certaine mesure, de l'intégration des questions environnementales dans les systèmes éducatifs du monde entier mais il sera nécessaire de procéder à de nouvelles analyses afin de mieux comprendre la façon dont le système scolaire traite ces questions au quotidien par matière, année d'étude et niveau d'enseignement, compte tenu des divers types de pratiques et d'activités pédagogiques.

3. Analyse de la littérature

● Études internationales sur la place de l'environnement dans les politiques éducatives et les programmes d'enseignement

Un certain nombre d'études de l'UNESCO et d'enquêtes réalisées par les Nations Unies portent sur la façon dont les questions environnementales sont traitées dans les divers types de documents d'orientation : les plans et politiques sectoriels, les cadres des programmes d'enseignement nationaux, les emplois du temps des pays ou des établissements, les matières ou les programmes d'enseignement et les manuels (par exemple, UNESCO MGIEP, 2017). La plupart des études concernent essentiellement ces types de documents car ils sont aisément consultables à des fins d'analyse. Étant donné les liens entre les programmes en prévision et les programmes effectifs dans d'autres domaines (Kelly et al., 2020), on peut supposer que plus les questions environnementales figureront dans les documents relatifs aux politiques éducatives et aux programmes d'enseignement, plus il est probable que ces contenus soient intégrés aux plans de cours et à l'enseignement en classe. Certes, l'enseignement et l'apprentissage sur l'environnement ne se traduisent pas nécessairement par des mesures concrètes et des changements de comportement mais ils peuvent favoriser et accélérer ces progrès.

La Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'EDD, qui s'est tenue à Aïchi-Nagoya, Japon, en 2014, s'est félicitée de « la reconnaissance internationale grandissante de l'EDD en tant qu'élément intégral et transformateur de l'éducation inclusive de qualité et de l'apprentissage tout au long de la vie, et en tant que catalyseur du développement durable » (UNESCO, 2014a, p. 1.). Le rapport final de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (DEDD, 2005-2014), qui a été présenté lors de la Conférence mondiale, note qu'au terme de la Décennie, « l'EDD repose sur des fondements solides et ce, grâce à une prise de conscience renforcée, à l'influence exercée sur les politiques, et à la réalisation d'un grand nombre de projets respectueux des bonnes pratiques dans tous les domaines de l'éducation et de l'apprentissage ». Le rapport ajoute que « les systèmes éducatifs intègrent les questions de développement durable » en soulignant la convergence des programmes de l'éducation et du développement durable (UNESCO, 2014b, p. 9.).

En 1974, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté une résolution non contraignante intitulée « Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales » (ci-après dénommée *la Recommandation de 1974*). Tous les quatre ans, l'UNESCO invite les États membres à rendre compte des mesures

adoptées en application des principes directeurs formulés dans les Recommandation de 1974 à tous les niveaux de l'éducation formelle³. Ces consultations quadriennales donnent des éclairages sur l'intégration des questions environnementales dans les politiques éducatives et les programmes d'enseignement⁴. Ainsi, lorsqu'il a été demandé aux pays d'indiquer si leurs politiques d'éducation tenaient compte des « principes directeurs » et faisaient notamment référence au « respect de l'environnement », près de 60 % d'entre eux ont répondu par l'affirmative : 59 % en 2008 et 61 % en 2012 (McEvoy, 2017). Il ressort également de ces deux enquêtes que le pourcentage de pays indiquant disposer d'une politique, d'un plan ou d'une loi consacrée au développement durable en rapport avec l'éducation était passé de 5 % (deux pays sur 37) à 12 % (huit pays sur 57) au cours de la même période. Compte tenu des engagements pris par les pays dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030, s'agissant en particulier de la cible 4.7, la structure de la 6e consultation (2016) a été modifiée pour mettre l'accent sur l'intégration de l'EDD et de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) : (a) aux politiques nationales d'éducation, (b) aux programmes d'enseignement, (c) à la formation des enseignants et (d) à l'évaluation des étudiants, conformément à l'indicateur mondial 4.7.1⁵.

3 La Recommandation de 1974 demande aux États membres d'adopter, sous forme de loi nationale ou autrement, des mesures en vue de donner effet à ses dispositions sur le plan institutionnel (politiques et systèmes) et pédagogiques (formation des éducateurs, moyens et matériels d'éducation, etc.). Ces mesures devront être fondées sur les « objectifs » figurant au paragraphe 4 de la Recommandation et « considérés comme des principes directeurs » : une perspective mondiale de l'éducation, la diversité culturelle, l'interdépendance, la communication, les droits et les devoirs, la solidarité et la coopération internationales et la résolution des problèmes ainsi que d'autres principes tels que : la diversité culturelle et la tolérance, l'égalité et la lutte contre la discrimination, la paix et la non-violence, la justice et l'équité, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, la survie et le bien-être de l'espèce humaine (pour plus d'information se reporter à l'annexe du document 119 EX/14 Partie III (mars 2016) du Conseil exécutif de l'UNESCO).

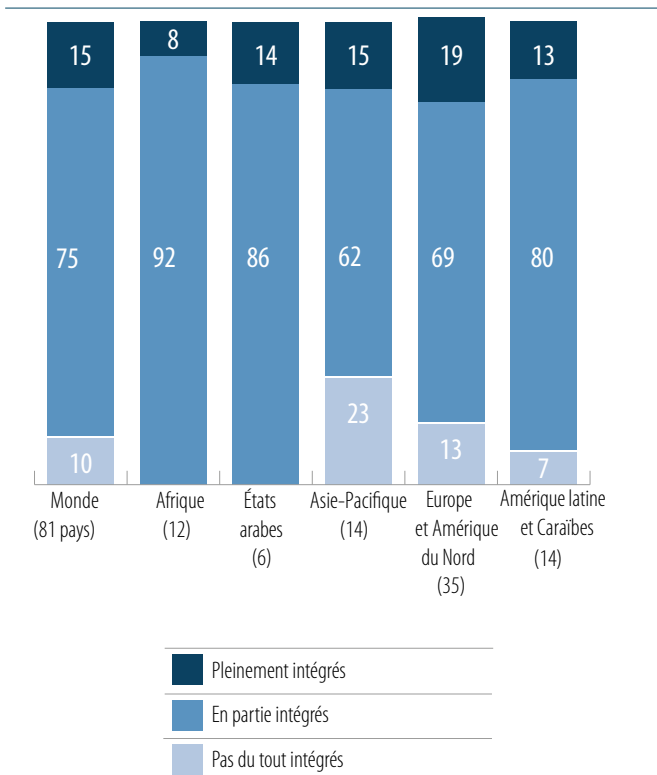
4 Lors des sept consultations effectuées par l'UNESCO, la dernière en date ayant eu lieu en 2020, les États membres rendent compte des mesures qu'ils ont prises pour mettre en œuvre la Recommandation de 1974 dans les domaines de l'élaboration des politiques et de la planification, de l'apprentissage et de la formation, de la préparation des enseignants, des matériels éducatifs, de la recherche et de la coopération internationale. S'il est possible de comparer les résultats des différentes consultations, il faut toutefois faire preuve de prudence. Bien que le taux de réponse ait progressé (de 19 % en 2008 à 43 % en 2016) la participation des États membres est irrégulière : ceux qui ont répondu en 2008 se sont pour beaucoup abstenus en 2012. Seuls cinq États au total ont établi des rapports lors des 3^e, 4^e et 5^e consultations (McEvoy, 2017, p. 8).

5 « Degré d'intégration de (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable, dans (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes d'enseignement, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des étudiants ».

La quasi-totalité des 83 pays participants (98 %) déclarent avoir intégré, pleinement ou en partie, les principes directeurs de la Recommandation de 1974 dans leur constitution, leur législation et leur politique nationale relative à l'éducation (UNESCO 2018, p. 5). Les régions dans lesquelles le pourcentage de pays ayant pleinement intégré les principes directeurs est le plus élevé comprennent l'Europe et l'Amérique du Nord (69 %), l'Afrique (50 %) et l'Asie et le Pacifique (50 %). Les pays ont par ailleurs fait savoir que les principes directeurs n'étaient pas intégrés à leurs programmes de formation des enseignants, initiale ou en cours d'emploi (UNESCO 2018, p. 9). Les principes directeurs sont pleinement intégrés à la formation initiale des enseignants dans 15 % des pays seulement ; les trois quarts des pays ont déclaré que ces principes n'étaient que partiellement intégrés à la formation initiale des enseignants (figure 1).

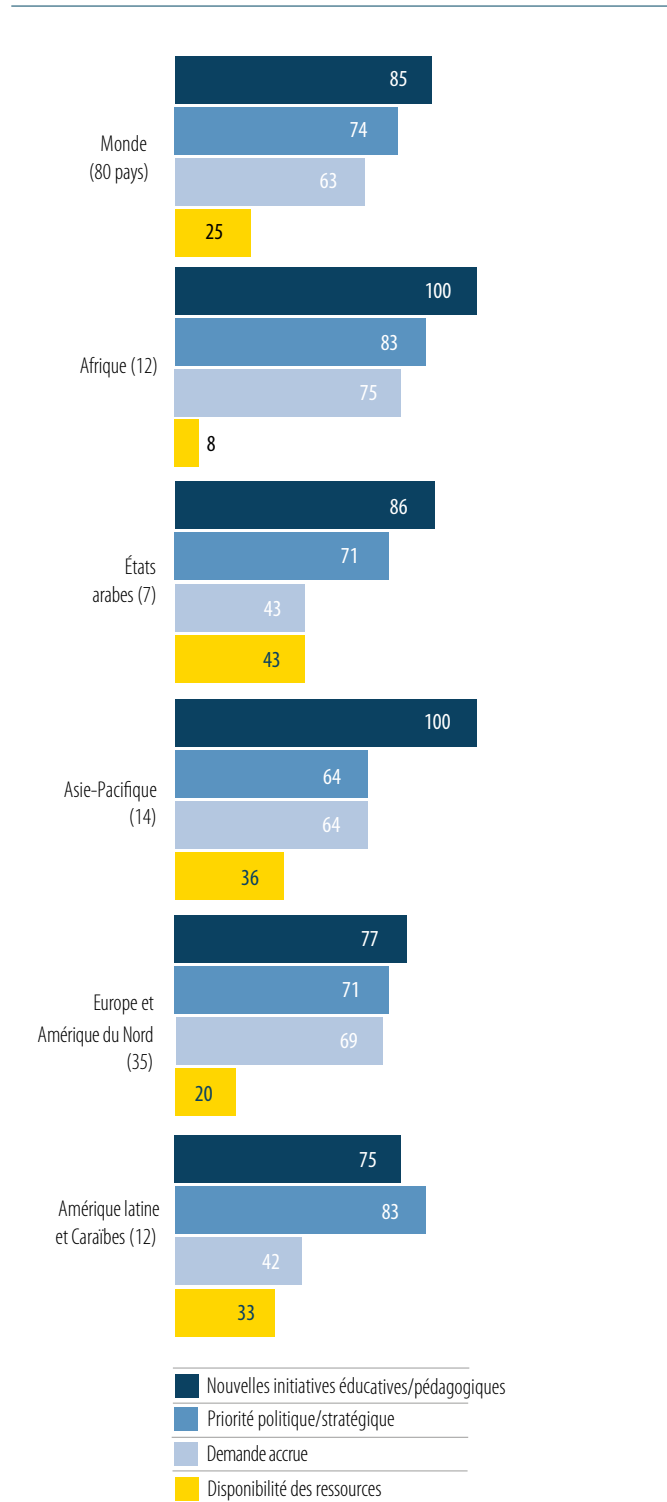
L'UNESCO (2018) a par ailleurs examiné plusieurs facteurs propices à l'intégration effective des principes directeurs relatifs à l'EDD. La mise en place de nouvelles initiatives éducatives ou pédagogiques et la priorité politique ou stratégique accordée aux principes directeurs sont les deux facteurs qui ont été considérés comme étant les plus efficaces pour susciter les changements nécessaires à l'intégration de l'EDD aux politiques (figure 2).

Figure 1. Déclaration par les pays concernant l'intégration des principes directeurs de 1974 à la formation initiale des enseignants, par région (en %)



Source : UNESCO (2018), p.9.

Figure 2. Facteurs propices à l'application des principes directeurs de la Recommandation de 1974 selon les pays, par région (en %)



Source : Adapté de UNESCO (2018), p.11

En s'appuyant sur des sources de données variées, plusieurs études indépendantes ont analysé des rapports nationaux afin de déterminer si et dans quelle mesure les questions environnementales étaient intégrées à l'éducation. Les pays sont par exemple tenus d'établir des rapports en vertu de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (1992) et de l'Accord de Paris (2015), y compris en ce qui concerne l'Action pour l'autonomisation climatique (AAC) ou les six domaines prioritaires : éducation, formation, sensibilisation du public, accès public aux informations, participation publique et coopération internationale (UNESCO & CCNUCC, 2016). Selon une évaluation indépendante de ces rapports nationaux, la quasi-totalité des pays font référence à l'AAC dans l'un au moins des documents qu'ils soumettent à la CCNUCC (UNESCO, 2019a, p. 3). Cela étant, ces documents ont avant tout une valeur descriptive ou témoignent d'une ambition, d'où la difficulté de saisir ce qui se passe concrètement dans les pays (UNESCO, 2019a, p. 5). Nous manquons d'éléments précis sur la concrétisation des engagements politiques au niveau national.

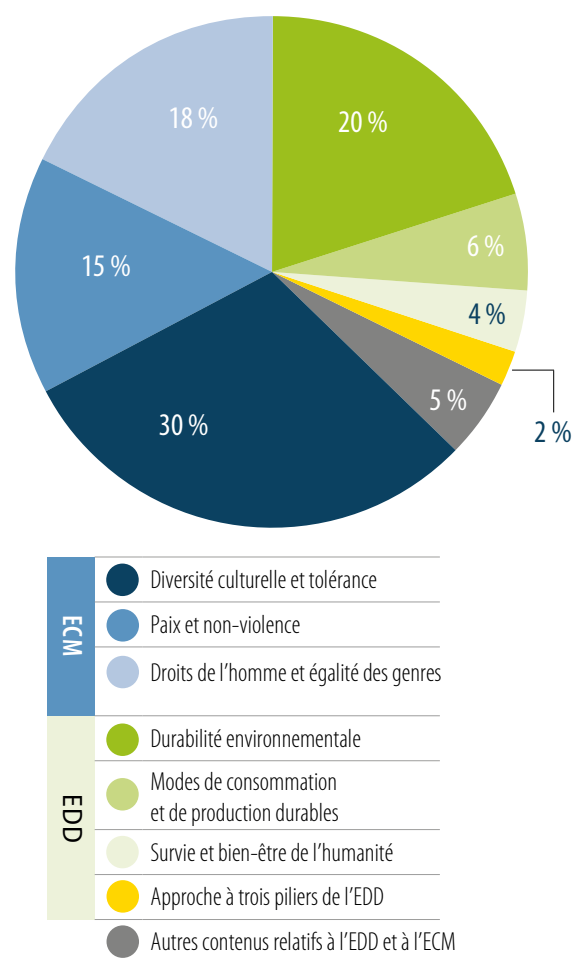
Une autre étude indépendante (UNESCO (2019b) portant sur plus de 260 documents officiels (législations, plans, politiques, cadres des programmes d'enseignement et matières) provenant de dix pays situés dans toutes les régions du monde a recensé plus de 2 000 références aux questions environnementales (la durabilité environnementale, les modes de production et de consommation durables, la survie et le bien-être de l'humanité et les trois piliers de l'EDD), soit près du tiers de toutes les références aux thèmes couverts par la cible 7 relative à l'ODD 4 (figure 3). Les pays accordent tous deux fois plus d'importance à l'ECM (64 %) qu'à l'EDD (32 %) dans leurs documents relatifs aux politiques éducatives et aux programmes d'enseignement. L'attention aux questions environnementales est plus marquée dans les documents officiels du Costa Rica, du Japon, du Mexique, du Portugal et de la Suède que dans ceux du Kenya, du Liban, du Maroc, de la République de Corée et du Rwanda.

Selon l'analyse des politiques éducatives et des programmes d'enseignement en Asie, « les aspects environnementaux du développement durable sont abondamment cités et mettent l'accent sur la conservation. En revanche, le « changement climatique » et les « énergies renouvelables » sont peu abordés » (UNESCO MGIEP, 2017).

Toujours selon cette étude, les contenus relatifs à l'EDD sont davantage axés sur la dimension cognitive de l'apprentissage alors que les contenus relatifs à l'ECM accordent plus d'importance aux dimensions socio-émotionnelles de l'apprentissage (figure 4). Les sciences naturelles ou sociales privilégient davantage la dimension cognitive que le programme « général » de l'enseignement primaire (UNESCO, 2019b, p. 24) « Lorsque la dimension cognitive/théorique bénéficie d'une forte attention au détriment des dimensions

socio-émotionnelle et comportementale, les élèves sont aptes à « réussir des examens normalisés portant sur l'EDD et l'ECM, mais pas à développer les engagements émotionnels durables et les compétences comportementales nécessaires pour mettre en œuvre l'EDD et l'ECM » (p. 24).

Figure 3.
Pourcentage de références aux thèmes relatifs à l'EDD et à l'ECM

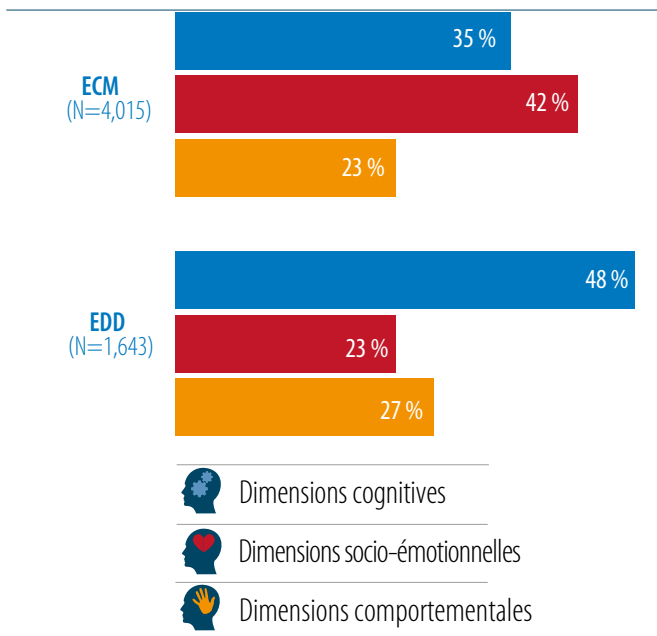


Source : UNESCO (2019b), p.27.



Figure 4.

Pourcentage de références aux dimensions cognitive, socio-émotionnelle et comportementale de l'apprentissage dans les documents sur l'ECM et l'EDD



Source : UNESCO (2019b), p. 30.

L'intégration des questions environnementales dans les programmes d'enseignement et les manuels

Les grilles horaires officielles permettent de mesurer l'intégration des thèmes environnementaux aux programmes d'enseignement. À partir des données validées par les pays et consultables auprès du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, l'analyse historique des emplois du temps officiels des années quatre-vingts aux années 2000 montrent que les pays sont de plus en plus nombreux à imposer une « éducation environnementale⁶ » dans le primaire et, à un degré moindre, dans le premier cycle du secondaire. Dans les années 2000, près de 25 % des pays avaient rendu cette matière obligatoire dans les classes du primaire (contre 18 % dans les années quatre-vingts) et 8 % dans le premier cycle du secondaire (contre 1 % dans les années quatre-vingts⁷). L'examen des emplois du temps montre en outre une augmentation du nombre d'options et

de disciplines facultatives, certaines incluant des questions environnementales (Benavot, 2008).

L'analyse des emplois du temps officiels indique par ailleurs que si les pays étaient plus nombreux à imposer l'éducation environnementale dans les années 2000 que dans les années quatre-vingts, le pourcentage du temps d'instruction consacré à cette matière (dans les pays où elle est obligatoire) était en recul, passant de 8 %-10 % dans les années quatre-vingts à 4 %-8 % dans les années 2000.

Plus récemment, la Quatrième étude explicative et comparative régionale (ERCE) sur l'éducation de qualité en Amérique latine et dans les Caraïbes a analysé les documents officiels relatifs au programme d'enseignement de 18 pays afin de déterminer dans quelle mesure les concepts liés à l'EDD étaient intégrés aux programmes⁸. Cette étude révèle que les concepts suivants (par ordre d'importance) sont cités dans les documents de plus de la moitié des pays : environnement, durabilité, biodiversité, ressources, risques de catastrophes, sens critique, santé, écologie, mode participatif de prise de décision, contamination et changement climatique. Il est en outre apparu que les cinq premiers concepts revêtaient une importance capitale, que ce soit dans les déclarations (les buts, énoncés de vision et de mission de l'école, par exemple) ou dans les programmes (buts de l'apprentissage et contenu des programmes, par exemple) (UNESCO et OREALC/UNESCO Santiago, 2020).

En s'appuyant sur les rapports fournis par les pays lors des 4^e et 5^e consultations concernant l'application de la Recommandation de 1974, McEvoy (2017) révèle que 33 % des États membres de l'UNESCO indiquent avoir rendu l'EDD obligatoire dans leurs programmes d'enseignement⁹.

Cette conclusion tient compte du fait qu'en 2012, 26 % des pays avaient rendu obligatoire l'enseignement de certains aspects liés au changement climatique, contre 14 % seulement en 2008.

Il n'est pas dénué d'intérêt de tenter de comprendre comment l'éducation environnementale est incorporée au programme d'enseignement – de façon transdisciplinaire

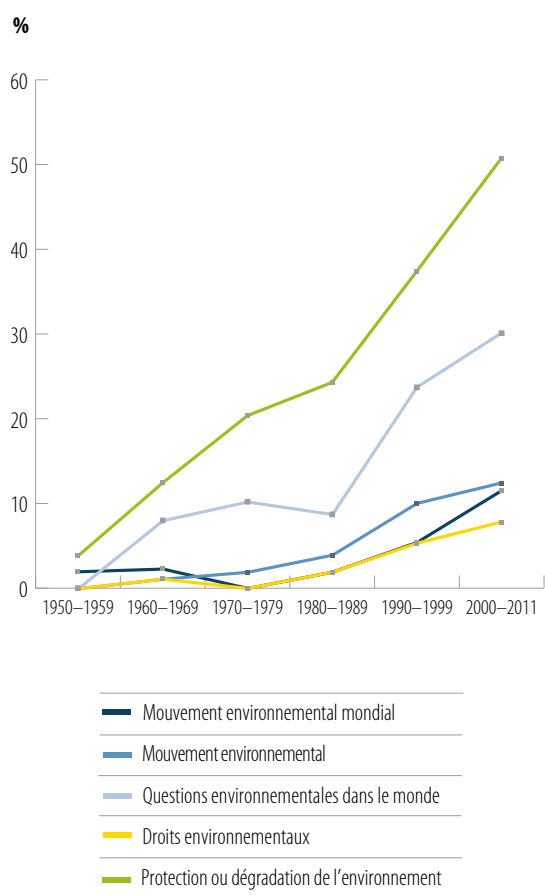
8 Dix-huit concepts liés à l'EDD ont été examinés, notamment : la biodiversité, le changement climatique, la durabilité, l'environnement, le recyclage, les ressources, les risques de catastrophes, le sens critique, la santé, l'écologie, le mode participatif de prise de décision, la consommation, l'économie, l'écologie, le carbone, la formulation d'hypothèses sur l'avenir, la compréhension des systèmes complexes et la contamination.

9 Dans le système de codage qu'il utilise, l'auteur de l'article note que ce chiffre concerne « les pays dans lesquels l'EDD est une matière obligatoire du programme d'enseignement » [sans préciser à quel niveau ni indiquer les aspects du programme, etc.]. Toutefois, une distinction est établie avec les « pays dans lesquels l'EDD fait partie de la politique nationale d'éducation ».

ou en tant que matière distincte. Près de neuf pays sur 10 (88 %) déclarent avoir intégré les contenus relatifs au développement durable et à d'autres éléments de la cible 4.7 en recourant essentiellement à des approches transdisciplinaires, c'est-à-dire, en enseignant ces thèmes dans plusieurs matières ou domaines d'étude. Plus de la moitié des pays (57 %) déclarent avoir fait de ce thème une matière à part entière (UNESCO 2018, p. 7). Il convient de noter les variations inter-régionales : l'approche transdisciplinaire est ainsi plus courante en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Afrique qu'en Europe et en Amérique du Nord, où l'éducation environnementale est plus souvent considérée comme une matière distincte.

Figure 5.

Les questions environnementales dans les manuels, 1950-2011



Note : Taille de l'échantillon pour chacune des périodes : 54 manuels en 1950-1959, 88 en 1960-1969, 108 en 1970-1979, 103 en 1980-1989, 139 en 1990-1999 et 219 en 2000-2011.

Source : Adapté de Bromley et al. (2016), p. 15.

Les manuels constituent une source d'information précieuse sur l'intégration des thèmes environnementaux aux programmes d'enseignement. Les manuels sélectionnent et transmettent des connaissances culturelles et des données scientifiques et véhiculent des valeurs collectives et des

identités politiques. Ils servent d'intermédiaires entre les politiques visées et les pratiques de classe et influent fortement sur le contenu de l'enseignement et les méthodes utilisées par les enseignants (UNESCO 2016a). Dans de nombreux contextes, les manuels sont les premiers livres, et parfois les seuls, que lisent les jeunes.

Un document d'orientation basé sur l'édition 2016 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (UNESCO, 2016b), *Les manuels scolaires ouvrent la voie au développement durable*, examine entre autres la façon dont les manuels abordent les questions environnementales (UNESCO, 2016a). Selon cette publication, la place qu'occupent les questions environnementales dans les manuels de sciences sociales, dans le secondaire essentiellement, a considérablement augmenté partout dans le monde. Dans les années 1950, la « protection ou la dégradation de l'environnement » étaient abordées dans 5 % des manuels, ce pourcentage atteignant 50 % sur la période 2000-2011 (figure 5). Les références aux « droits environnementaux » et aux « questions environnementales mondiales » se sont elles aussi multipliées durant cette période, quoique dans une moindre mesure. Il est probable que la place des questions environnementales dans les manuels ait continué à progresser au cours des dernières décennies, mais nous ne disposons pas pour l'heure de données probantes permettant d'étayer cette hypothèse.

Le document d'orientation cité ci-dessus observe en outre que certains manuels donnent des informations scientifiques erronées sur les questions environnementales. On y trouve parfois des images problématiques ou stéréotypées, par exemple, « beaucoup de photos montrent les habitants des pays en développement comme des combattants, des réfugiés ou des individus ayant besoin d'aide, communiquant ainsi une impression de danger, de chaos et de passivité. Les efforts déployés par les pays pauvres tels que l'Inde pour résoudre leurs problèmes environnementaux ne sont pas mentionnés » (UNESCO, 2016a, p. 4). Les manuels contiennent peu d'illustrations sur les nombreux moyens mis en œuvre par ces pays pour surmonter les effets du changement climatique et ne disent souvent rien des causes profondes de ce changement – elles taisent par exemple le rôle des entreprises multinationales dans le mode de consommation des carburants fossiles et la dépendance à l'égard de ces carburants, la déforestation et les coupes à blanc ou encore les émissions de carbone.

Selon une conclusion assez encourageante du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020, près de huit pays sur 10 procèdent actuellement à la révision de leurs manuels afin de « mettre en œuvre ces principes [ceux de la cible 4.7], mais le changement a été freiné par les lenteurs qui caractérisent la réforme des programmes ainsi que la conception et le déploiement des manuels scolaires » (UNESCO, 2020a, p. 274). La lenteur de l'élaboration des manuels est considérée comme

un obstacle majeur à la réalisation de la cible 4.7, qui impose de donner aux enseignants une formation dans ces domaines thématiques (UNESCO, 2020a, p. 290 - 294).

L'étude internationale sur l'éducation civique et citoyenne (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS), réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 2009 et 2016, donne-t-elle aussi des indications sur l'apprentissage consacré à l'environnement (Schulz et al., 2016). L'étude de 2016 comportait davantage de questions sur l'apprentissage du développement durable et de l'éco-citoyenneté que celle de 2009. Vingt-quatre pays à revenu moyen et élevé ont participé à l'évaluation de 2016, qui a consisté à compiler les renseignements fournis par des chefs d'établissements, des enseignants et des élèves à propos des connaissances des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire en matière de civisme et de citoyenneté, et de la compréhension qu'ils ont de ces questions. L'enquête s'est également intéressée aux possibilités de gouvernance et de participation aux activités environnementales mises en œuvre à l'initiative des élèves. Selon trois chefs d'établissement sur cinq (61 %), tous pays confondus, les élèves ont la possibilité de participer à des activités civiques dans le domaine de l'environnement.

Enfin, les États membres de l'UNESCO ont été interrogés sur la pratique pédagogique de classe en lien avec les thèmes environnementaux. Les études de cas sur l'EDD réalisées par l'UNESCO montrent que pour intégrer l'EDD, plusieurs pays ont adopté une « démarche impliquant l'ensemble de l'établissement » (UNESCO 2011a ; 2013). Il semblerait que ce type d'approche suscite un intérêt croissant (Benavot 2014). Lors de la 6^e consultation (2016) concernant l'application de la Recommandation de 1974, les États membres de l'UNESCO ont décrit une grande diversité d'approches pédagogiques. Ainsi, à la question sur les « approches pédagogiques adoptées par les pays pour enseigner les principes relatifs à l'application de la Recommandation de 1974 », les pays ont répondu que les approches axées sur l'apprenant étaient les plus répandues (88 % des pays), suivies par les approches participatives/interactives (84 %) puis par les approches novatrices/créatives (71 %) (UNESCO, 2018). De même, il ressort de l'étude comparative citée plus haut sur les dimensions de l'apprentissage et l'EDD que les approches pédagogiques globales impliquant l'ensemble de l'établissement sont considérées comme étant particulièrement propices à l'intégration de l'EDD (UNESCO, 2019b).

Les questions environnementales dans la formation des enseignants

Plusieurs études internationales tentent de déterminer si les enseignants sont formés à l'enseignement des questions

environnementales dans le primaire et le secondaire. L'ICCS de 2016, par exemple, qui portait sur le premier cycle de l'enseignement secondaire, indique que dans les 24 pays participants, près de la moitié des enseignants (44 %) avaient reçu une formation plus ou moins complète sur les thèmes environnementaux et la durabilité environnementale. La formation des enseignants aux questions environnementales varie considérablement d'un pays à l'autre – depuis 16 % en Croatie et 27 % à Malte et en Italie jusqu'à 82 % en Colombie (Wheeler 2019).

Lors d'une enquête menée par l'UNESCO auprès des États membres en 2012, seuls 7 % des pays ont déclaré que l'EDD représentait une composante obligatoire de la formation des enseignants (McEvoy, 2017). Les résultats de la 6^e consultation (2016) concernant l'application de la Recommandation de 1974 (2016) montrent une certaine progression (UNESCO, 2018) : un peu plus du quart des pays (28 %) déclarent que leurs enseignants ont suivi une formation sur les principes directeurs, en particulier sur l'EDD. Dans le groupe de pays cité ci-dessus, il ressort que 61 % à 80 % des enseignants ont eu la possibilité de compléter la formation imposée. Cela étant, les pays ont considéré que la qualité de la formation à l'EDD laissait fortement à désirer (UNESCO, 2018 p. 12).

Il est indispensable de renforcer la formation des enseignants dans les domaines liés à l'environnement, en particulier en ce qui concerne le changement climatique et la biodiversité.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016, *L'Éducation pour les peuples et la planète*, qui livre les résultats d'une analyse des programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire, met en évidence des « changements d'attitude, d'acceptation et de discours au cours de la dernière décennie quant à l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants » (UNESCO, 2016b, p. 297). Cette analyse, basée sur 66 réponses à l'étude réalisée par l'UNESCO dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014), révèle que le pourcentage de pays intégrant pleinement le développement durable à la formation des enseignants était en légère hausse, de 2 % en 2005 à 8 % en 2013 (UNESCO, 2016b, p. 297). Tout récemment encore, en 2016, seuls 20 % des pays indiquaient que les enseignants disposaient d'un temps de préparation suffisant pour être en mesure d'incorporer à leur enseignement les thèmes relatifs à la cible 4.7 (UNESCO, 2018, p. 8). Ainsi, bien que l'intégration des questions environnementales aux

politiques et aux programmes éducatifs ait considérablement augmenté en l'espace de quelques décennies, les rapports sur la formation des enseignants montrent également que la plupart des enseignants ne sont pas suffisamment bien préparés pour dispenser l'enseignement sur l'environnement que leur imposent les décideurs politiques.

De façon générale, il apparaît à la lumière de diverses sources de données que les programmes de formation initiale et continue des enseignants abordent peu les questions environnementales. Dans la plupart des cas, la formation donnée aux enseignants dans ces domaines est soit minime, soit inexistante. Les pays disposent donc d'une certaine marge de manœuvre pour améliorer la portée et la qualité de la formation initiale et continue des enseignants en matière d'EDD et d'éducation environnementale, en particulier en ce qui concerne le changement climatique et la biodiversité.

Matières spécialisées : le changement climatique et la biodiversité

Comme le montrent clairement la plupart des études analysées, le changement climatique et la biodiversité ne sont pas traités comme des matières spécialisées. Compte tenu de l'accumulation d'éléments témoignant de l'extinction massive des espèces, (Barnosky et al., 2011) et du 5^e rapport d'évaluation du GIEC sur les changements climatiques (GIEC, 2014), on ne peut que s'en étonner.

Le changement climatique et la biodiversité ne sont pas suffisamment traités comme des matières spécialisées tandis que dans certains manuels, les données scientifiques sur le changement climatique sont déformées.

L'une des rares sources de données comparatives provient de l'enquête spéciale réalisée par l'UNESCO en 2011 (Survey on Climate and Biodiversity), qui a compilé et comparé les initiatives nationales sur l'éducation relative au changement climatique, à la biodiversité et à la réduction du risque de catastrophe. Plus de 75 % des 50 pays participants ont déclaré que le changement climatique et la biodiversité étaient abordés dans leurs documents d'orientation et de politique nationale ; dans certains cas, des documents sont spécialement consacrés à ces questions. Selon l'étude, le changement climatique fait partie du programme des enseignants dans 28 pays pour ce qui est du primaire et dans 35 pays pour ce qui est du secondaire, souvent dans le cadre d'une matière intitulée « éducation environnementale » et/ou « EDD ». Dans certains cas, le changement climatique est un thème imposé (Autriche, Bahreïn, Chypre, Ouzbékistan, Seychelles). Deux pays – la Bosnie-Herzégovine et Madagascar

– déclarent avoir élaboré des manuels spécialement consacrés à l'éducation au changement climatique à l'intention des enseignants du primaire. Ailleurs, le changement climatique et la biodiversité sont considérés comme des questions transversales et incorporés à d'autres matières – par exemple, la biologie, la géographie ou les sciences. Rares sont les pays dans lesquels le changement climatique ou la biodiversité font partie des programmes de formation des enseignants de l'éducation de la petite enfance ou de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

La littérature internationale note par ailleurs que certains manuels déforment les données scientifiques sur le changement climatique, ce qui risque de compromettre l'action collective et de donner aux jeunes des informations erronées sur le changement climatique (Kwauk, 2020 ; UNESCO, 2016a). Bien que la déformation des données sur le climat et autres questions environnementales soit une réalité dans certains pays, la tendance dominante est plus encourageante. Ainsi, selon cette même publication, « sur 49 manuels d'éducation civique et de géographie utilisés en 2015, la grande majorité (73 %) abordent la relation entre stress environnemental et conflits » (UNESCO, 2016a).

Études universitaires sur l'intégration des questions environnementales dans l'éducation

Cette section passe en revue les études universitaires concernant le mode et le degré d'intégration des questions environnementales dans l'éducation, principalement dans l'éducation formelle. Nous avons ainsi procédé à l'analyse exhaustive des études universitaires rédigées en anglais et, dans une moindre mesure, en français et en espagnol. L'analyse porte sur des articles et des travaux universitaires publiés au cours de la période 2014-2020 et consacrés à l'intégration des questions environnementales (y compris le changement climatique et la biodiversité) dans les politiques de l'éducation, les plans et les programmes d'enseignement nationaux et/ou sous-nationaux.

Principaux types de matériels éducatifs analysés

Dans les publications universitaires ou non officielles analysées, les matériels éducatifs décrits ou examinés comprenaient principalement : (1) des programmes d'enseignement, (2) des politiques et (3) des manuels provenant d'Europe et d'Amérique du Nord ou relatifs à cette région.

Les programmes analysés dans les articles empiriques ont généralement une portée nationale et sont limités aux

matières scientifiques et aux études sociales, les analyses comparatives internationales étant moins fréquentes (on se reportera malgré tout à Bagoly-Simó, 2014). Les articles non empiriques rendent souvent compte des débats confrontant deux approches : l'approche transdisciplinaire et l'enseignement des questions environnementales comme une matière distincte. Quant aux articles empiriques, ils évaluent généralement le degré d'intégration de l'environnement (et des concepts qui s'y rapportent) dans les programmes d'enseignement et les matières et examinent également la concordance, ou le manque de concordance, entre les politiques, les programmes d'enseignement et les manuels. La plupart des articles non empiriques consacrés aux programmes d'enseignement ont eux aussi une portée nationale. Des recommandations et des propositions sur l'intégration de l'éducation à l'environnement et à la durabilité dans les programmes d'enseignement y sont également formulées. Le deuxième type de documents sur l'éducation les plus couramment analysés ou décrits dans les articles scientifiques empiriques et non empiriques concernent les politiques éducatives, généralement au niveau national, les comparaisons inter-régionales ou internationales étant moins fréquentes. Plusieurs articles non empiriques contiennent également des recommandations et des propositions politiques.

Dans les articles faisant le point sur les programmes d'enseignement et les documents de stratégie, on ne constate qu'un intérêt limité pour la pédagogie (Bieler et al., 2018 ; Chang & Pascua, 2017) et l'évaluation (Jackson & Pang, 2017 ; Tal et al., 2016). Bien que les documents relatifs aux programmes d'enseignement analysés évoquent parfois la possibilité de recourir aux approches axées sur les problèmes, actives, fondées sur l'enquête ou participatives (Ferreira & Molala 2017 ; Fredriksson et al., 2020), cela reste rare et peu fréquent. Le plus souvent, dans les programmes d'enseignement et les documents d'orientation, on demande aux enseignants d'intégrer les questions environnementales sans leur indiquer précisément comment procéder (Hung, 2014) ou comment évaluer les étudiants (Jackson & Pang, 2017 ; Tal & Peled, 2016).

Les articles empiriques relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives portent rarement sur la prise en compte des savoirs autochtones en lien avec les préoccupations environnementales (voir cependant Meza, 2016 ; Whitehouse et al., 2014). Kim & Dionne (2014, p. 311) indiquent par exemple que « malgré les stratégies nationales élaborées en vue d'intégrer les savoirs écologiques traditionnels, le Canada n'a toujours pas entamé d'étude approfondie sur la place qu'occupent ces savoirs et la façon dont ils sont représentés dans les programmes d'enseignement ». Selon les articles portant sur la prise en compte des savoirs autochtones dans les programmes

d'enseignement et les documents d'orientation relatifs à l'environnement, si certaines régions intègrent ces savoirs de façon appropriée (Kim & Dionne, 2014, dans certaines provinces canadiennes), dans la plupart des cas, l'intégration de ces savoirs est jugée insuffisante, imprécise et peu en rapport avec les priorités de la durabilité (Kim & Dionne, 2014 ; Whitehouse et al., 2014), sauf exception (Meza, 2016).

Il est nécessaire de mieux comprendre la façon dont les savoirs autochtones sont intégrés à l'éducation.

Parmi les articles non empiriques qui ont été examinés, quelques-uns s'intéressent à l'importance du changement climatique et à l'intégration des savoirs autochtones dans les programmes d'enseignement.

Les supports pédagogiques les plus rarement analysés ou décrits dans les articles empiriques et non empiriques sont les manuels. Les quelques manuels cités sont utilisés par des établissements particuliers et non pas imposés par les autorités nationales ou étatiques. Les études empiriques portant sur les manuels imposés dans le cadre des programmes d'enseignement examinent généralement le degré d'intégration de l'éducation environnementale et de l'EDD, tandis que les articles non empiriques décrivent le plus souvent l'utilisation qui en est faite aux niveaux national ou sous-régional.

Attention relative à l'environnement, au changement climatique et à la biodiversité

Dans les articles empiriques et non empiriques, les thèmes généraux les plus fréquemment abordés sont la durabilité et l'environnement, les domaines plus spécifiques du changement climatique et de la biodiversité pâtissant d'une attention moindre.

Les documents empiriques consacrés à l'environnement accordent généralement une attention privilégiée aux relations avec l'environnement, par exemple le respect ou le manque de respect de l'environnement, notamment en lien avec les structures et les tendances économiques. Ils tentent également de déterminer si, dans les documents analysés, l'éducation environnementale est conçue comme un apprentissage à propos de l'environnement, pour l'environnement et/ou dans l'environnement ; ils sont parvenus à la conclusion que l'apprentissage à propos de l'environnement représentait la pratique la plus courante.

Lorsqu'ils estiment que les documents analysés concernent la durabilité ou le développement durable, les articles empiriques s'intéressent à la terminologie employée et aux rapports entre l'éducation environnementale, l'EDD et l'éducation au changement climatique. Les articles indiquent que le degré d'intégration de l'EDD dans les documents d'orientation est variable selon les pays, l'EDD étant parfois incorporée aux cadres des programmes d'enseignement, dans les principes directeurs ou encore dans des documents relatifs à des matières particulières. Selon les documents relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives analysés dans les articles non empiriques, l'éducation environnementale est le plus souvent intégrée à l'EDD. Certains articles considèrent cette intégration comme une extension bénéfique tandis que d'autres agitent le chiffon rouge et proposent des solutions différentes. Plusieurs articles donnent en outre une description de la situation et de l'histoire du pays en lien avec le programme d'enseignement et la politique relatifs à l'EDD.

Selon les articles analysés, lorsque le changement climatique fait partie des politiques et des plans d'éducation et des programmes d'enseignement, les mécanismes de mise en œuvre font souvent défaut. L'intégration de l'éducation au changement climatique dans les documents d'orientation résulte souvent d'une « gouvernance souple » (les cadres et principes directeurs des programmes d'enseignement, par exemple), et non d'une réglementation ou d'objectifs d'apprentissage (Bieler et al., 2018 ; Læssøe & Mochizuki, 2015). Le changement climatique n'est pas toujours considéré comme une question multidimensionnelle dans les documents d'orientation analysés, qui se réfèrent parfois à une conception étroite du changement climatique, ramenée à la réduction du risque de catastrophe, aux solutions technologiques ou au développement des compétences cognitives (voir Bieler et al., 2018 ; Glackin & King, 2020 ; Læssøe & Mochizuki, 2015). Dans les documents analysés dans les articles empiriques, la question de la justice brille par son absence (voir cependant Gress & Shin, 2016). Les articles non empiriques mettent souvent en avant les solutions proposées pour inclure l'éducation au changement climatique dans les documents relatifs aux politiques éducatives et aux programmes d'enseignement, en insistant notamment sur la climatologie et la « croissance verte » intelligente.

Notre analyse révèle que les documents relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives évoquent rarement l'éducation au changement climatique (Bieler et al., 2018 ; Hung, 2014 ; Meehan et al., 2018). Le changement climatique, lorsqu'il est mentionné, est généralement traité de façon générale (Læssøe & Mochizuki, 2015) ; plutôt que de développer des compétences socio-émotionnelles ou orientées vers l'action, il s'agit le plus souvent d'acquérir des connaissances sur le changement

climatique (Glackin & King, 2020), bien qu'il y ait des exceptions (en Afrique du Sud, au Chili, aux Philippines, à Singapour, au Viet Nam, par exemple) (Hung, 2014 ; Læssøe & Mochizuki, 2015). Comme le constatent la plupart des articles, l'éducation au changement climatique, l'éducation environnementale et l'EDD sont le plus souvent intégrées aux matières scientifiques et aux études sociales telles que prescrites par le programme d'enseignement (Chang & Pascua, 2017 ; Kalali et al., 2019), à moins que les auteurs se soient contentés d'analyser les programmes de ces disciplines (Bagoly-Simó, 2014 ; Dube, 2017). Le fait d'intégrer les questions environnementales à toutes les matières implique de recourir à une grande diversité de sources de connaissances et d'actions afin de faire face aux crises écologiques au lieu de compter uniquement sur les solutions scientifiques ou techniques (Hornsey et al., 2016).

Le thème de la biodiversité est beaucoup moins mentionné que le changement climatique dans les documents analysés relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives. Lorsqu'elle est abordée, la biodiversité ne fait généralement pas l'objet d'une attention ciblée mais figure au nombre des questions environnementales couvertes par l'éducation au changement climatique, l'éducation environnementale ou l'EDD. Ces constats rejoignent une analyse précédente de la littérature (Navarro-Perez & Tidball, 2012). Lorsque les programmes d'enseignement, les politiques et les manuels consacrent une attention particulière à la biodiversité, ils utilisent des définitions incohérentes et obsolètes (Bermúdez et al., 2014 ; Sakir & Kim, 2019), ce que certains auteurs attribuent au fait que la biodiversité est absente des documents d'orientation nationaux (Bermúdez et al., 2014).

Par ailleurs, les articles analysés concernent les connaissances relatives à la biodiversité (Glackin & King, 2020) plutôt que le recours à l'apprentissage social destiné à encourager un « intérêt pour la nature » et le « rapport à la nature » (Navarro-Perez & Tidball, 2012, p. 25). Lorsqu'ils traitent de la biodiversité, la quasi-totalité des documents sur l'éducation analysés dans les articles empiriques s'intéressent avant tout à la dimension cognitive. Lorsque la biodiversité est évoquée dans les documents relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives le concept de biodiversité utilisé n'est pas toujours en rapport avec les écosystèmes locaux et a même parfois une connotation « étrangère » (Bermúdez et al., 2014 ; Selby & Kagawa, 2018). Les analyses indiquent en outre que, dans certains contextes, la biodiversité est traitée de façon superficielle alors qu'ailleurs elle est considérée comme essentielle pour faire face au changement climatique. Peu d'articles ont tenté de comparer la façon dont le thème de la biodiversité est abordé dans les manuels du secondaire de différents pays. La plupart des articles non empiriques portent surtout sur les propositions formulées dans les programmes

d'enseignement pour intégrer la biodiversité ainsi que, dans une certaine mesure, sur la place de ce thème dans les documents nationaux et régionaux relatifs à l'éducation.

L'analyse déplore en outre une occasion manquée de relier la biodiversité au changement climatique, approche qu'on ne trouve que dans un seul article empirique (Reynaga-Pena et al., 2019). Bien que la perte de biodiversité soit directement liée au changement climatique, « lorsqu'on traite de l'une, c'est souvent aux dépens de l'autre » (Armarego-Marriott et al., 2020, p. 385). En ce cas, « les objectifs de la biodiversité et ceux du climat peuvent être peu compatibles, voire contradictoires » (Armarego-Marriott et al., 2020, p. 385). Indépendamment du rapport cognitif avec le changement climatique, les éléments d'une éducation de qualité au changement climatique, tenant compte par exemple des dimensions cognitives, socio-émotionnelles et comportementales (« action ») de l'apprentissage (UNESCO, 2019b) sont sans doute également transposables dans l'éducation à la biodiversité, en raison notamment du sentiment de perte, parfois accablant, et de la nécessité d'agir communs à ces deux domaines.

Certaines tendances relevées dans les régions des ODD méritent d'être notées. Ainsi, les documents relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives produits en Afrique du Sud depuis la fin de l'apartheid accordent, selon la description qui en est faite, une plus grande importance à la justice sociale et écologique que les documents des autres régions (Lotz-Sisitka, 2016 ; Schudel, 2017 ; Teise & le Roux, 2016). Les articles empiriques provenant d'Asie centrale et d'Asie du Sud ont pour point commun d'analyser les manuels nationaux afin de déterminer s'ils contiennent des concepts relatifs à l'éducation environnementale et à l'EDD (Salmani et al., 2015). Les articles empiriques d'Asie de l'Est et du Sud-Est accordent une plus grande importance au changement climatique que ceux de nombreuses autres régions (Chang & Pascua, 2017 ; Hung, 2014 ; Jackson & Pang, 2017). En outre, les documents relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives de cette région considèrent souvent l'éducation environnementale comme une composante essentielle de l'EDD (Chu & Son, 2014 ; Han 2015). Certains articles empiriques en provenance de l'Océanie s'intéressent à la manière dont les savoirs autochtones sont intégrés aux programmes d'enseignement sur la durabilité. Plusieurs articles constatent que, bien qu'en Australie la durabilité soit considérée comme une priorité transversale dans le programme d'enseignement, cela n'a aucune incidence sur les pratiques (Nicholls & Thorne, 2018) ; de plus, ce thème est rarement intégré aux matières principales que sont l'anglais, l'histoire, les mathématiques et les sciences (Gough, 2016). Les articles empiriques d'Europe et d'Amérique du Nord s'attachent généralement à déterminer dans quelle mesure

le développement durable est intégré aux systèmes éducatifs (Veselaj & Krasniqi, 2014) ainsi qu'aux programmes des matières spécifiques (Gisselvik et al., 2016 ; Grice & Franck, 2014 ; Perpignan et al., 2020 ; Veinović, 2017). Les articles issus de cette région sont souvent cités dans les études comparatives internationales (Bagoly-Simó, 2014 ; Elshof, 2015 ; Gough, 2016 ; Fredriksson et al., 2020).



4. Conclusions

Constat n° 1

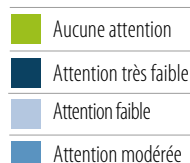
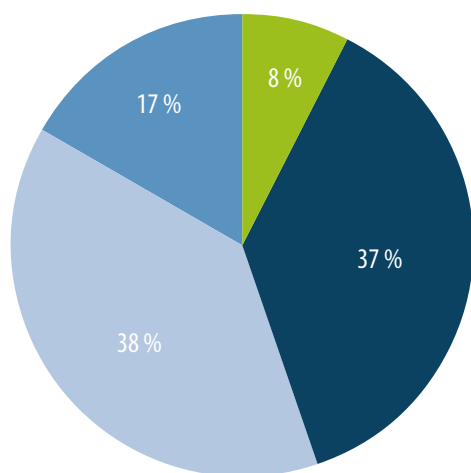
BIEN QUE 92 % DES DOCUMENTS DE POLITIQUE ET DE PROGRAMME ANALYSES INCLUENT AU MOINS UNE RÉFÉRENCE AUX THÈMES ENVIRONNEMENTAUX, LE NIVEAU D'INTÉGRATION EST EN MOYENNE TRÈS FAIBLE.

Soixante-douze documents examinés sur 78 citent explicitement les questions environnementales au moins une fois. Cependant, l'importance accordée aux thèmes environnementaux varie considérablement selon les documents (figure 6).

À des fins comparatives ainsi que pour évaluer l'importance accordée aux questions environnementales, on a utilisé le nombre total de références normalisé par rapport à la longueur des documents, en tenant compte ainsi de la longueur très variable des documents (de moins de 2 000 mots à plus de 300 000). Pour l'ensemble des documents, l'étude a pris pour étalon le nombre de références par million de mots afin d'établir des comparaisons entre les thèmes et de déterminer le niveau d'attention à l'aide des trois catégories suivantes : le document n'accorde aucune attention aux questions environnementales (0 référence par million de

Figure 6.

Classification des documents en fonction du degré d'attention accordée aux thèmes environnementaux (en %)



mots) ; attention très faible (1-300 références par million de mots) ; attention faible (301-1 000 références par million de mots) ; ou attention modérée (plus de 1 000 références par million de mots). Dans 45 % des documents examinés, l'attention portée aux thèmes environnementaux était nulle ou très limitée ; seuls 17 % des documents ont été classés dans la catégorie « attention modérée ».

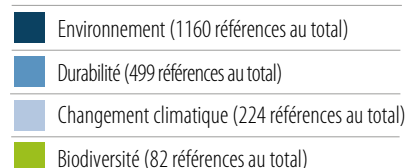
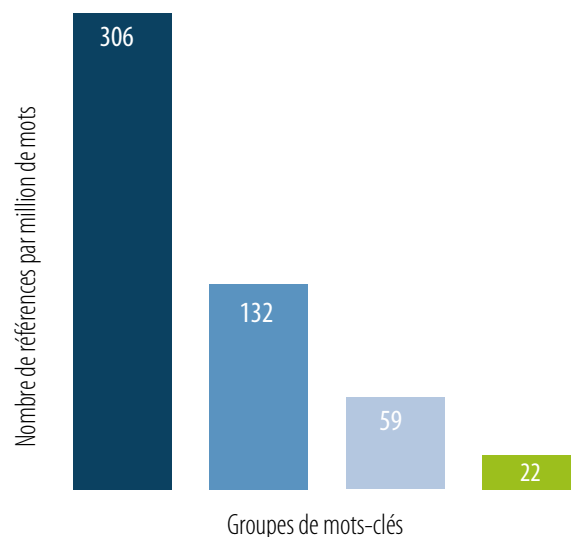
Constat n° 2

L'ACCENT EST MIS BEAUCOUP PLUS SUR « L'ENVIRONNEMENT » QUE SUR LE « CHANGEMENT CLIMATIQUE » OU LA « BIODIVERSITÉ » : 83 % DES DOCUMENTS ANALYSÉS MENTIONNENT « L'ENVIRONNEMENT » AU MOINS UNE FOIS, 69 % ÉVOQUENT LA « DURABILITÉ », TANDIS QUE LE « CHANGEMENT CLIMATIQUE » ET LA « BIODIVERSITÉ » N'APPARAISSENT QUE DANS 47 % ET DANS 19 % DES DOCUMENTS RESPECTIVEMENT.

Dans les documents analysés, les références à l'environnement sont au total beaucoup plus nombreuses que les références aux autres mots-clés (figure 7).

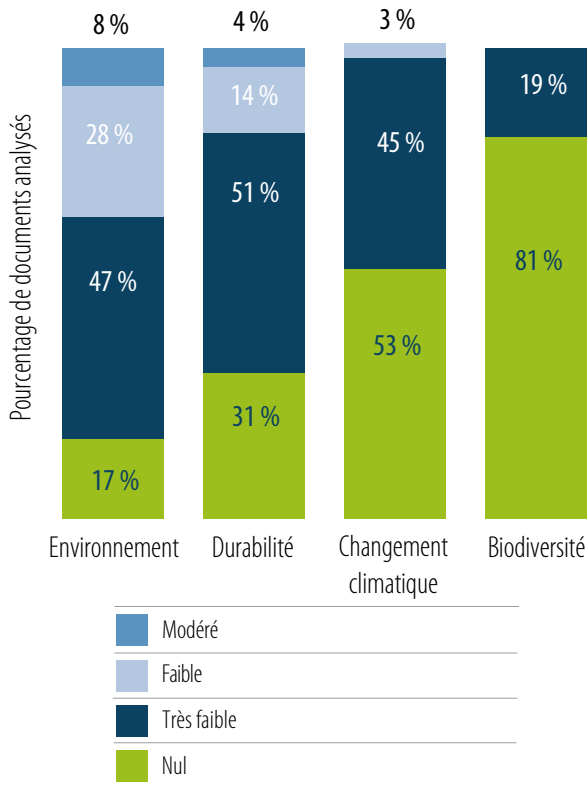
Figure 7.

Nombre normalisé de références, par thème



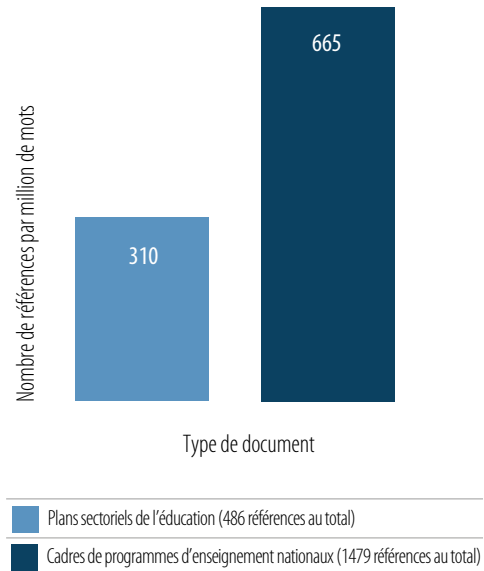
Il n'est guère surprenant que certains thèmes aient bénéficié d'une plus grande attention que d'autres mais, de façon générale, le niveau d'attention reste assez faible quel que soit le thème (figure 8).

Figure 8.
Niveau relatif d'attention dans les documents, par thème



en œuvre (UNESCO, 2015), il n'est pas étonnant que les cadres décrivent avec une plus grande fréquence, et de manière plus détaillée, les thèmes qui nous intéressent (les questions environnementales).

Figure 9.
Nombre normalisé de références à l'ensemble des thèmes, par type de document



Constat n° 3

LES CADRES DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT NATIONAUX FONT DAVANTAGE RÉFÉRENCE À DES SUJETS LIÉS À L'ENVIRONNEMENT QUE LES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION.

Vingt-cinq pour cent du nombre total de références aux questions environnementales proviennent des documents considérés comme des plans sectoriels nationaux de l'éducation (37 documents), 75 % de ces références provenant de documents assimilés aux cadres des programmes d'enseignement nationaux (41 documents) (figure 9). Étant donné que les cadres des programmes d'enseignement nationaux concernent généralement les sujets, thèmes et priorités des programmes d'enseignement, alors que les plans sectoriels de l'éducation sont des documents d'orientation de portée plus large, qui définissent à plus long terme le projet du système éducatif national et la façon de le mettre

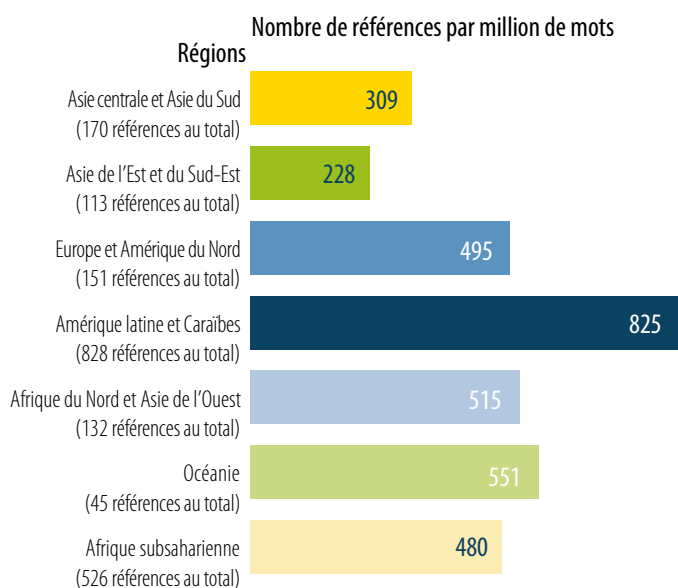
Constat n° 4

ON CONSTATE DES VARIATIONS RÉGIONALES CONSIDÉRABLES QUANT AU DEGRÉ RELATIF D'INTÉGRATION DES CONTENUS LIÉS À L'ENVIRONNEMENT DANS LES DOCUMENTS DE POLITIQUE ET LES PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT.

Si l'on considère les régions des ODD de l'ONU et si l'on tient compte du nombre et de la longueur des documents analysés, on constate que les contenus relatifs à l'environnement occupent une place beaucoup plus importante en Amérique latine et dans les Caraïbes que dans les autres régions, l'Asie de l'Est et du Sud-Est se situant en queue de classement (figure 10).

Vingt-cinq pour cent du nombre total de références aux questions environnementales proviennent des documents considérés comme des plans sectoriels nationaux de l'éducation [...], 75 % de ces références provenant de documents assimilés aux cadres des programmes d'enseignement nationaux.

Figure 10.
Nombre normalisé de références à l'ensemble des thèmes, par région



Dans l'ensemble des régions, les références à l'environnement dans les documents relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives concernent pour la plupart « l'environnement » plutôt que la « durabilité », le « changement climatique » ou la « biodiversité » (figure 11).

Les enseignants, les chefs d'établissement et autres parties prenantes de l'éducation ont pu consulter une description plus détaillée des domaines thématiques mentionnés dans l'enquête. En moyenne, entre les deux tiers et les trois quarts des répondants ont indiqué que l'eau, la biodiversité, le changement climatique, la pollution atmosphérique, la protection des sols et les modes de consommation durables étaient « bien intégrés » ou « partiellement intégrés » dans les établissements qu'ils connaissent (figure 12).

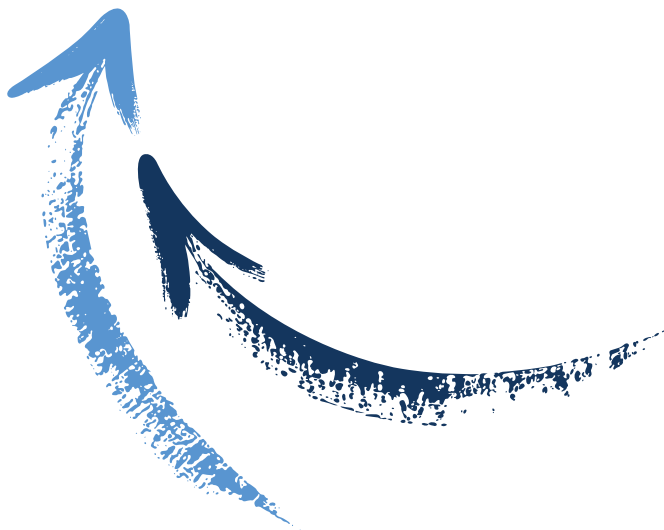


Figure 11.
Nombre normalisé de références, par thème et par région

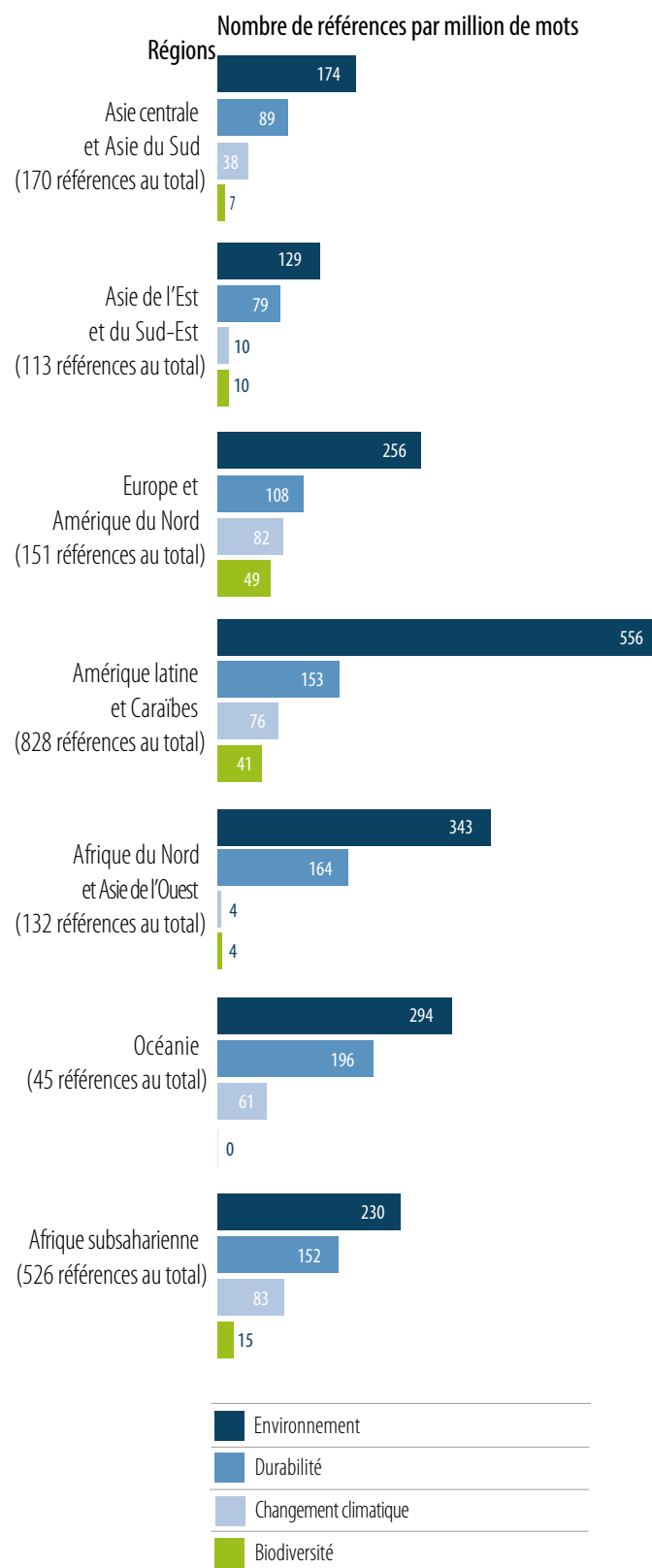
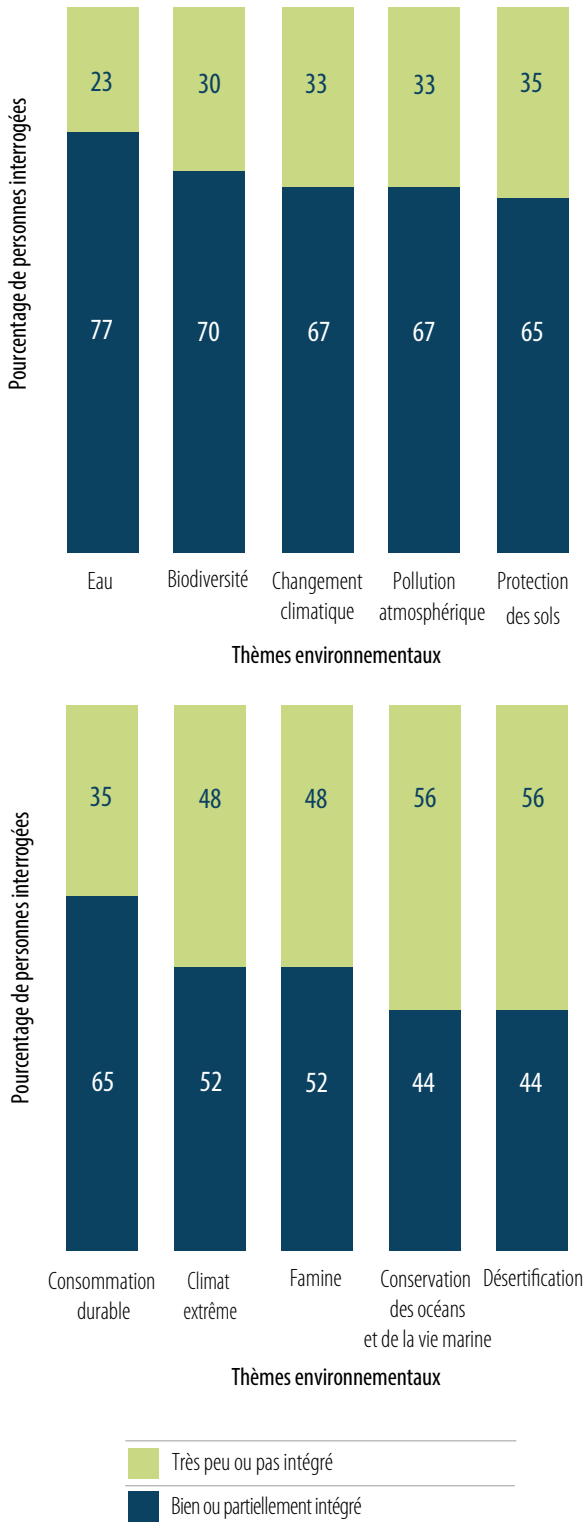


Figure 12.
Intégration des thèmes environnementaux dans les établissements d'enseignement



Constat n° 5

COMME LE RÉVÈLE L'ÉVOLUTION DES FORMULATIONS UTILISÉES DANS LES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION, LES LOIS NATIONALES SUR L'ENVIRONNEMENT ET LES PROGRAMMES ET LES MANIFESTATIONS INTERGOUVERNEMENTAUX FAVORISENT LES CHANGEMENTS POLITIQUES AU NIVEAU NATIONAL.

Les personnes interrogées estiment qu'outre la législation nationale en faveur de l'environnement, les organismes intergouvernementaux et les manifestations internationales contribuent de façon déterminante à créer une dynamique pour que l'environnement soit davantage privilégié dans l'enseignement primaire et secondaire. Elles ont insisté sur l'intérêt que présentent les initiatives plus anciennes, telles que la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable, ainsi que les activités en cours, qu'il s'agisse des rencontres internationales ou du suivi et de la définition des cibles des ODD.

Constat n° 6

L'ÉDUCATION SUR LE CLIMAT ET AUTRES QUESTIONS ENVIRONNEMENTALES RESTE PRIVILÉGIÉE ALORS QU'IL FAUDRAIT ÉGALEMENT DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES ET L'APTITUDE À AGIR, QUI SONT ESSENTIELLES À L'ACTION EN FAVEUR DE L'ENVIRONNEMENT ET DU CLIMAT

Les personnes interrogées signalent un certain déséquilibre entre les différentes dimensions de l'apprentissage – l'apprentissage cognitif étant largement privilégié par rapport à l'apprentissage socioémotionnel et orienté vers l'action –, ce qui correspond aux conclusions des études menées antérieurement (UNESCO, 2019b, Glackin & King, 2020). La plupart des répondants soulignent néanmoins que les activités orientées vers l'action revêtent une importance décisive pour l'éducation environnementale, notamment via la participation à des projets concrets et à d'autres types de pédagogies interactives et globales. Ils estiment que certains enseignants et établissements, ainsi que les programmes sur les éco-écoles, sont les fers de lance de l'adoption de ces approches et qu'ils compensent souvent le manque d'attention dont pâtit l'action dans les programmes d'enseignement officiels. Cela pourrait expliquer pourquoi les personnes interrogées indiquent que les élèves participent très fréquemment à des actions sur les questions environnementales en milieu scolaire. L'écart entre le type d'apprentissage défini dans les programmes d'enseignement et les choses auxquelles les enseignants, les experts et sans doute les élèves attachent de l'importance mérite d'être examiné plus attentivement par les responsables nationaux de l'éducation qui recherchent des solutions pour intégrer au

mieux les thèmes environnementaux dans les programmes d'enseignement et la pédagogie. Il est indispensable de mettre en œuvre des programmes d'enseignement et des pédagogies holistiques qui fassent appel aux dimensions cognitives, socio-émotionnelles et comportementales de l'apprentissage afin de former des apprenants instruits, compétents, remplis d'espoir et engagés.

Constat n° 7

DE NOMBREUX FACTEURS LOGISTIQUES, SOCIAUX ET POLITIQUES FAISANT OBSTACLE À L'INTÉGRATION DES CONTENUS ENVIRONNEMENTAUX DANS L'ÉDUCATION ONT ÉTÉ RECENSÉS, CE QUI DÉMONTRE L'IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET LA NÉCESSITÉ DE FAIRE EN SORTE QUE LA PAIX ET LA DURABILITÉ ENVIRONNEMENTALE PROGRESSENT DE CONCERT.

Les entretiens et les réponses aux questions ouvertes de l'enquête répertorient de nombreux obstacles d'ordre social et politique, comme l'illustrent les citations ci-dessous. Il s'agit avant tout du soutien insuffisant accordé à l'éducation environnementale et à l'action en faveur de l'environnement au domicile des élèves et, de façon plus générale, dans la culture scolaire, et des conflits politiques internes qui

compromettent l'apprentissage axé sur la nature et les rapports des élèves à l'environnement, mais aussi du manque de ressources, du trop grand nombre d'élèves par classe, de l'importance attribuée aux notes et à la compétition, du nombre élevé de matières et d'apprentissages interdisciplinaires à couvrir par les enseignants, de la formation insuffisante des enseignants à l'éducation au changement climatique et à la biodiversité ou encore du taux élevé de décrochage scolaire.

Constat n° 8

PLUS DU TIERS DES PERSONNES AYANT RÉPONDU À L'ENQUÊTE ONT INDIQUÉ QU'AUCUN CONTENU LIÉ À L'ENVIRONNEMENT N'ÉTAIT INCLUS DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS.

Parmi les personnes ayant répondu à l'enquête, on dénombre 62 % d'enseignants et 13 % de chefs d'établissement (et anciens enseignants). Au total, 36 % des répondants ont déclaré que l'environnement ne figurait au programme ni de la formation initiale des enseignants (avant leur prise de fonction) ni de la formation continue (des enseignants en exercice). Selon 30 % d'entre eux, les questions environnementales sont abordées dans ces deux types de formation (figure 13). Ces résultats ont été corroborés par

La durabilité est un thème transdisciplinaire dans le programme d'enseignement australien mais elle a été quelque peu négligée à cause des nombreux problèmes qui se posent, comme les programmes très chargés et le nombre excessif d'activités extra-scolaires dans nos écoles. .

— Personne ayant répondu à l'enquête, Australie

Pour être honnête, parfaitement honnête, tout le monde prétend défendre l'EDD mais l'EDD n'est pas vraiment à l'ordre des priorités... les produits de l'apprentissage généralisés de l'EDD ne sont pas suffisamment convertis en produits d'apprentissage spécifiques de l'EDD par matière. Cela n'est toujours pas le cas et visiblement les enseignants ne savent pas quoi faire.

— Personne ayant participé à un entretien, Malte

Il n'y a pas de détracteur. Personne, personne ne s'y oppose, hormis ceux qui prétendent que les élèves sont bombardés de choses à apprendre. Il y a des psychologues, des gens liés à l'éducation : ils s'inquiètent et disent que nos enfants sont très jeunes et qu'ils sont surchargés de travail. On leur explique tellement de choses dans leurs manuels, comment jouer au badminton, comment protéger notre environnement.

— Personne ayant participé à un entretien, Bangladesh

Il y a vraiment quelque chose qui manque dans le travail du Ministère de l'éducation : la formation et l'accompagnement des enseignants [pour appliquer le nouveau programme d'enseignement sur la biodiversité et le changement climatique]... Le changement climatique est un sujet totalement nouveau pour beaucoup d'entre eux. Il faut énormément de connaissances en climatologie et aussi beaucoup d'interdisciplinarité, ce qui est la chose la plus difficile dans notre système éducatif.

— Personne ayant participé à un entretien, France

d'autres études consacrées à ce sujet et examinées dans le cadre de l'analyse de la littérature.

Les réponses sur le type de questions environnementales traitées font apparaître des variations minimales entre la formation initiale et la formation continue ainsi qu'entre les domaines thématiques (figure 14).

Figure 13.
Intégration des thèmes environnementaux à la formation des enseignants (% de répondants)



Thèmes environnementaux
et formation des enseignants

36 %

Ne font partie d'aucun type de formation
des enseignants

30 %

Font partie de la formation initiale
et de la formation continue des enseignants

19 %

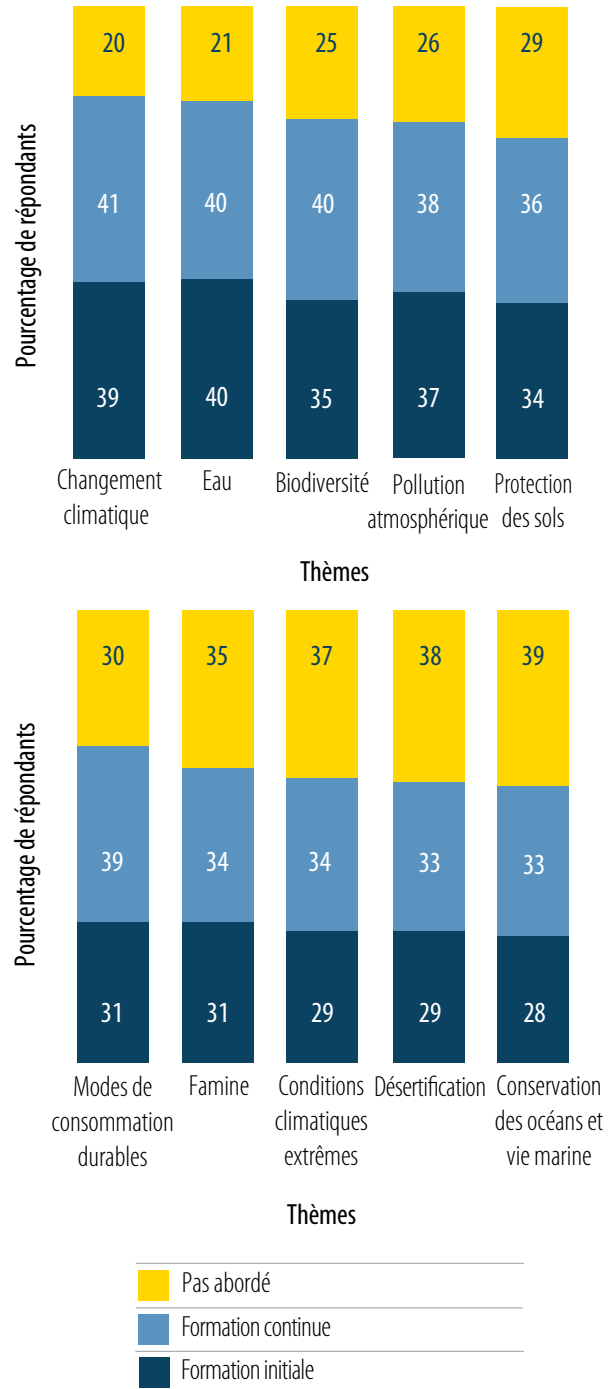
Uniquement intégrés
à la formation initiale des enseignants

15 %

Uniquement intégrés
à la formation continue des enseignants



Figure 14.
Les thèmes environnementaux dans la formation des enseignants, par thème et type de formation



Constat n° 9

LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE PRÉVOIT DAVANTAGE D'ACTIVITÉS ENVIRONNEMENTALES QUE LE PRIMAIRE ET LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE SI L'ON EXCEPTE LE JARDINAGE ET L'INSTRUCTION BASÉE SUR LA NATURE QUI, D'APRÈS LES PARTIES PRENANTES DE L'ÉDUCATION INTERROGÉES, SONT PLUS COURANTS EN DÉBUT DE SCOLARITÉ.

Ces constats rejoignent les conclusions de l'étude de l'UNESCO (2019b, p. 13-14) « Les contenus éducatifs vus de près », selon lesquelles les thèmes relatifs à l'environnement et à la citoyenneté sont davantage abordés dans les premier et deuxième cycles du secondaire que dans l'éducation primaire et maternelle. Cette étude a également observé, dans les dernières années d'étude, un virage vers l'apprentissage cognitif et orienté vers l'action. Cependant, bien que beaucoup de participants aient perçu une augmentation de l'activité environnementale dans les dernières années d'étude, cette tendance générale ne concerne pas tous les répondants.

Constat n° 10

LES MATIÈRES CONSIDÉRÉES COMME ÉTANT LES PLUS SUSCEPTIBLES D'INCLURE UN CONTENU LIÉ À L'ENVIRONNEMENT SONT LA BIOLOGIE, LA SCIENCE ET LA GÉOGRAPHIE ; L'INTÉGRATION À L'ENSEMBLE DES MATIÈRES EST PERÇUE COMME ÉTANT ASSEZ FAIBLE.

Quelques participants au moins estiment que toutes les matières pertinentes enseignées dans le premier cycle du secondaire englobent des contenus liés à l'environnement (figure 16). Cependant, 23 % d'entre eux au plus déclarent que les questions environnementales sont traitées dans une seule matière. Il reste donc beaucoup à faire pour que les thèmes et les activités liés à l'environnement deviennent transdisciplinaires.

Constat n° 11

SELON PRÈS DE 60 % DES PERSONNES AYANT RÉPONDU À L'ENQUÊTE, IL EST TRÈS FRÉQUENT OU ASSEZ FRÉQUENT QUE LES ENFANTS ET LES JEUNES PARTICIPENT À DES ACTIVITÉS ENVIRONNEMENTALES EN DEHORS DE L'ÉDUCATION FORMELLE ET L'ACTION DES JEUNES SUR LES QUESTIONS ENVIRONNEMENTALES EST TRÈS COURANTE. LA PLUPART ONT ÉGALEMENT INDIQUÉ QUE LES ÉCOLES « AUTORISENT ET ENCOURAGENT » LES ENFANTS ET LES JEUNES À PARTICIPER.

Seules 8 % des personnes ayant répondu à l'enquête déclarent qu'il est très rare que les élèves participent à des activités environnementales en dehors du cadre scolaire (figure 17).

Comme l'illustrent les exemples cités dans l'encadré ci-dessous, ces activités touchent à des sujets très divers et sont coordonnées par différents types d'organisations de la société civile ou d'entités.

Figure 15. Activités environnementales ayant lieu au moins quelques fois par an, par niveau d'enseignement

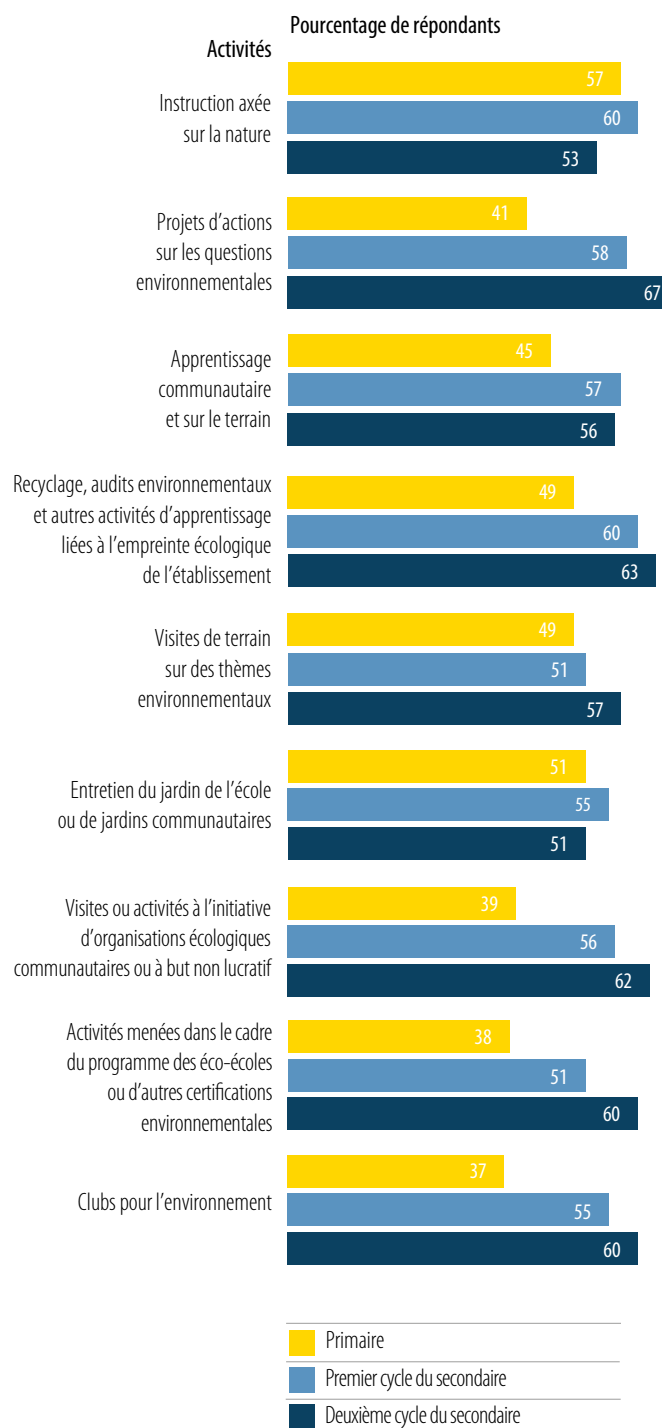
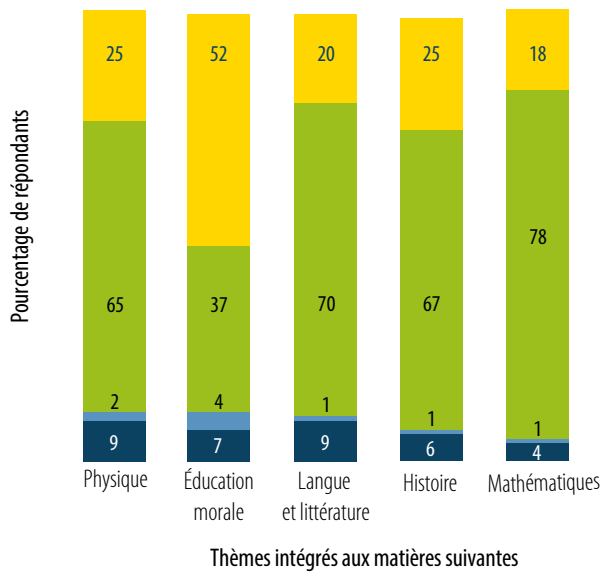
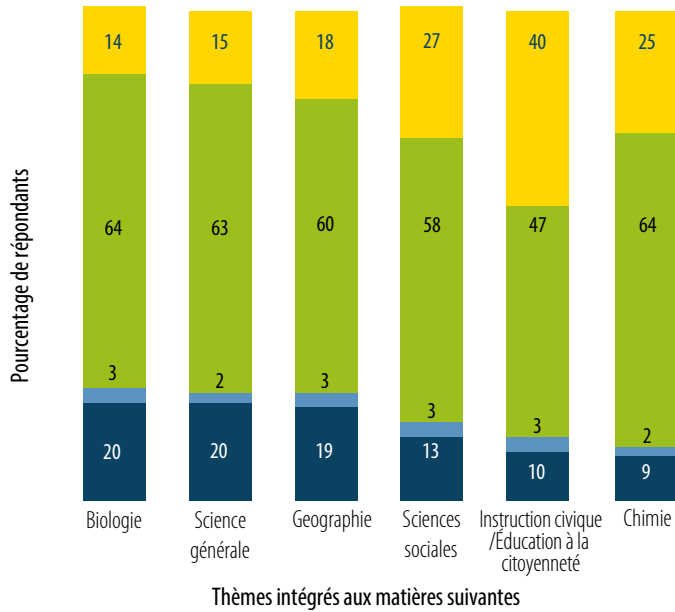
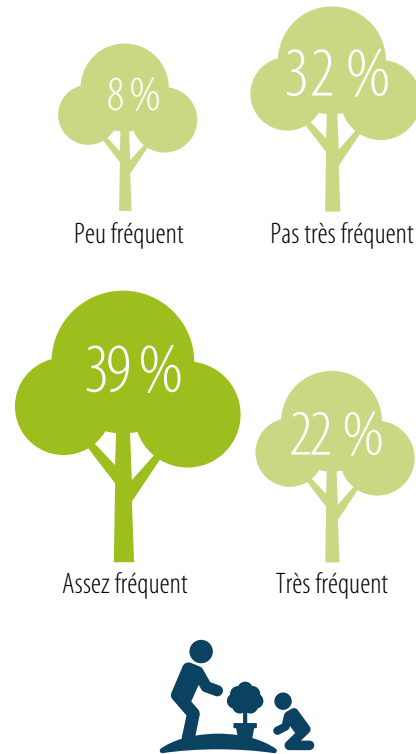


Figure 16.
Les thèmes environnementaux dans le premier cycle du secondaire, par matière



- Thèmes environnementaux non abordés, matière non obligatoire
- Thèmes environnementaux non abordés, matière obligatoire
- Thèmes environnementaux abordés, matière non obligatoire
- Thèmes environnementaux abordés, matière obligatoire

Figure 17.
Fréquence avec laquelle les élèves participent à des activités environnementales en dehors de l'éducation formelle



C'est moi qui ai fondé le Club de foot des jeunes pour les ODD au Nigéria. Avec ce Club, nous organisons des championnats de football pour les enfants et les jeunes et nous nous engageons dans des activités stratégiques de plaidoyer et de sensibilisation en faveur de l'éducation au développement durable (EDD) et des 17 objectifs de développement durable (ODD). Les membres du club ramassent aussi des plastiques à usage unique dans le stade et lorsqu'ils font du jogging le long des routes.

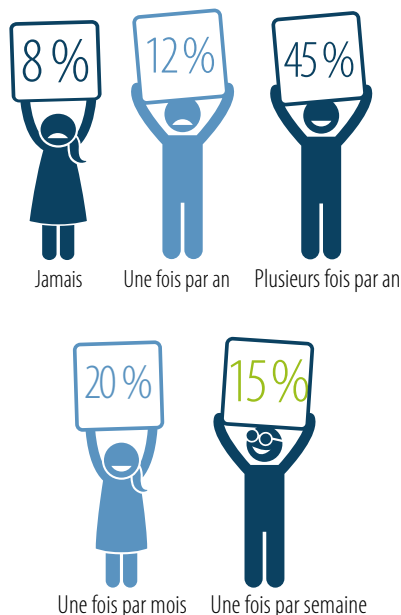
— Participant du sondage, Nigéria

Les jeunes participent à des initiatives extra-scolaires, par exemple ECO-UNESCO Clubs Ireland mène un programme sur les jeunes et le développement durable après l'école – un groupe de jeunes régulier qui s'adresse aux 15-19 ans. Nous avons aussi un Prix des jeunes défenseurs de l'environnement (Young Environmentalist Awards) qui encourage les jeunes à réaliser des projets d'action écologique dans le contexte scolaire et en dehors.

— Participant du sondage, Irlande

Interrogés sur la fréquence à laquelle les jeunes participent à des actions sur l'environnement en milieu scolaire, les répondants ont indiqué que ce genre d'actions mobilisait les jeunes une fois par semaine ou une fois par mois (figure 18) pour 35 % d'entre eux et au moins une fois par an pour 57 % d'entre eux. Seuls 8 % des répondants déclarent que les jeunes ne prennent part à aucune activité de ce type. Aussi intéressant que surprenant, ce niveau élevé de participation constaté dans le monde entier résulte peut-être de la récente mobilisation des jeunes et des grèves de l'école motivées par le changement climatique et d'autres questions environnementales. Il peut également s'expliquer par le fait que de nombreux répondants à l'enquête proviennent d'écoles actives sur le plan environnemental.

Figure 18. Fréquence à laquelle les jeunes participent à des actions axées sur les questions environnementales issues



Au total, 79 % des répondants déclarent que les écoles avec lesquelles ils sont familiers « autorisent ou encouragent » les enfants et les jeunes à participer à des actions menées à l'initiative des jeunes sur les questions environnementales (selon 4 % des réponses, les élèves en sont dissuadés, dans 17 % des cas, ils ne sont ni encouragés ni dissuadés) (figure 19).

Constat n° 12

La plupart des écoles ont l'intention de renforcer le contenu et les activités liés à l'environnement au cours des prochaines années, selon les personnes ayant répondu à l'enquête.

Plus de 73 % des répondants déclarent qu'ils s'attendaient à ce que les contenus et les activités liés à l'environnement augmentent au cours des années à venir (figure 20).

Figure 19. Dans quelle mesure les écoles encouragent-elles les élèves à participer à des activités environnementales ?

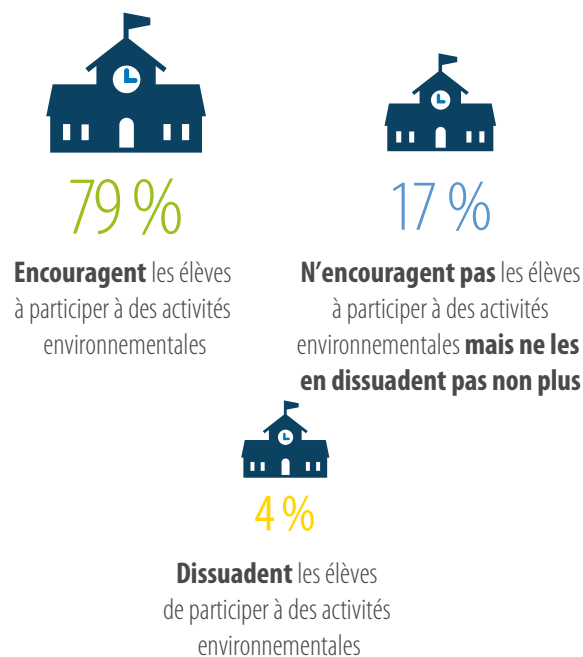
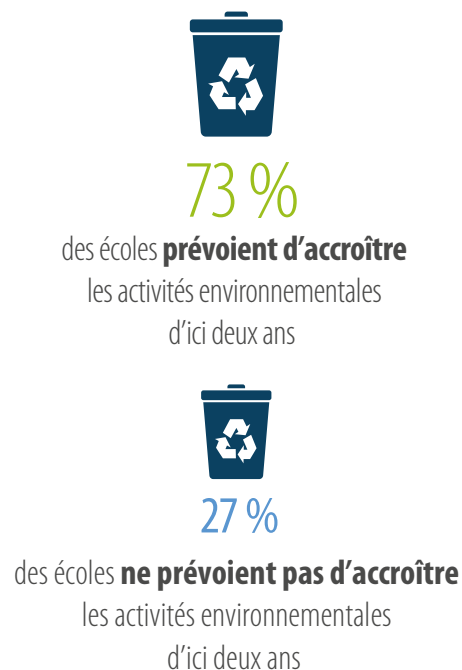


Figure 20. Les écoles prévoient-elles d'accroître les activités environnementales d'ici deux ans ? (pourcentage de répondants)



5. Aperçu régional

L'analyse suivante sélectionne deux pays par région des ODD des Nations Unies dont elle décrit la situation en s'appuyant sur les résultats provenant de l'étude documentaire et, dans certains cas, sur les réponses aux entretiens. Comme l'illustrent les figures, la formulation des questions environnementales varie considérablement selon les pays, de même que le degré d'intégration (sur les figures, le chiffre « n » indique le nombre total de références).

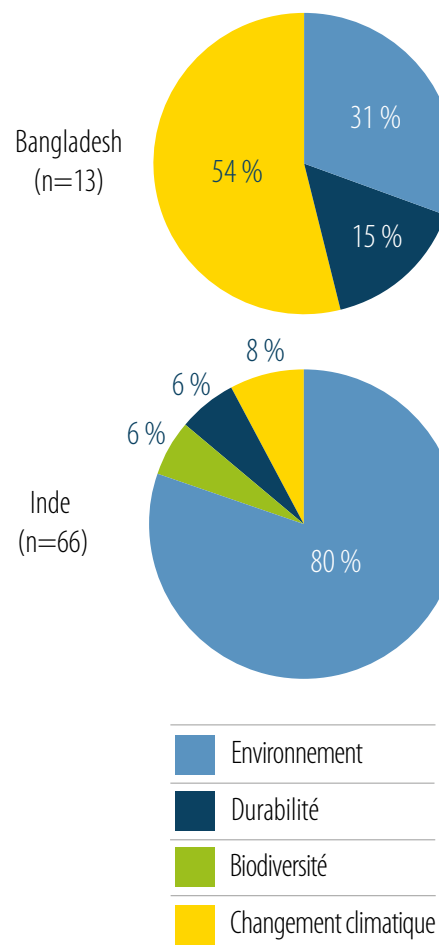
● Asie centrale et Asie du Sud

L'analyse documentaire portait notamment sur les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux du Bangladesh et de l'Inde. Bien que le Bangladesh compte moins de références aux questions environnementales que l'Inde (voire les nombres « n » de la figure), lorsque les résultats tiennent compte de la longueur des documents, les niveaux d'intégration sont très similaires et correspondent à la moitié environ du nombre moyen de références aux questions environnementales relevées dans l'ensemble des documents (figure 21). En ce qui concerne la formulation, comme nous le verrons ci-dessous, l'Inde emploie principalement la terminologie de l'environnement tandis qu'au Bangladesh, le plus souvent, les documents de haut niveau relatifs aux programmes d'enseignement et aux politiques éducatives accordent une très grande attention au changement climatique. Cette différence terminologique transparait également dans les entretiens avec les représentants de ces pays. Lors d'un entretien, un représentant du Bangladesh a mis l'accent sur la collaboration entre le Ministère de l'environnement et celui de l'éducation afin d'amplifier l'action en faveur du climat au moyen de l'éducation : « nous voulons avant tout faire de la jeune génération une génération respectueuse du climat ». À cette fin, a-t-il précisé, le changement climatique a été inclus dans le programme d'enseignement de la 3^e à la 10^e année d'étude. Dans les manuels officiels, certains chapitres sont consacrés aux « facteurs climatiques et aux questions environnementales » ainsi qu'aux questions de civisme et de citoyenneté relatives à la mobilisation en faveur de l'environnement. Les participants ont par ailleurs apporté des précisions sur l'importance accordée au changement climatique : « à l'heure actuelle, nous privilégions également l'adaptation davantage que les mesures d'atténuation ». En effet, ont-ils expliqué, le Bangladesh produit peu d'émissions mais pâtit déjà considérablement du changement climatique. L'adaptation est donc une plus grande priorité que la

réduction d'émissions déjà faibles. La personne interviewée a justifié la décision d'intégrer les questions environnementales au programme d'enseignement en rappelant que « le Bangladesh est particulièrement exposé aux catastrophes naturelles » et que « le comité avait décidé que ces éléments devaient être pris en compte ». Elle a par ailleurs observé que le thème de la biodiversité était traité « dans les chapitres de plusieurs manuels. Nous prenons la biodiversité très au sérieux désormais ». Ils rattachent ce changement à la signature par le Bangladesh de la Convention sur la diversité biologique (ainsi que de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques), et sont par conséquent désireux de sensibiliser les jeunes à ces questions.

Figure 21.

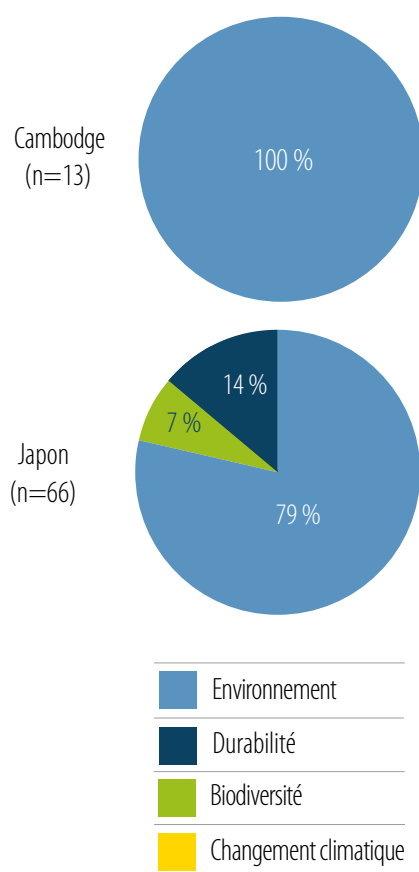
Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Bangladesh et Inde



● Asie de l'Est et du Sud-Est

S'agissant de la région Asie de l'Est et du Sud-Est, l'étude a examiné le cadre japonais des programmes d'enseignement nationaux, qui emploie principalement une terminologie relative à l'environnement, ainsi que, pour le Cambodge, les deux types de documents, qui mettent davantage l'accent sur la durabilité (figure 22). Ces trois documents contiennent un nombre de références relativement faible par rapport à la moyenne normalisée des documents étudiés.

Figure 22. Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Cambodge et Japon



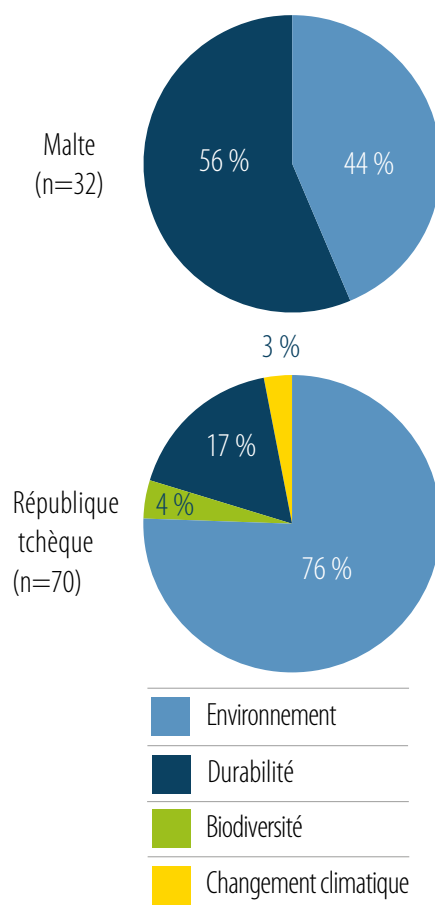
Selon la personne interrogée au Japon, l'éducation environnementale est prévue en vertu des normes relatives au programme d'enseignement national et intégrée à chacune des matières. Ainsi, les normes relatives au programme d'enseignement national révisées en 2017 et 2018 énoncent en préambule, « Afin de cultiver une attitude respectueuse de la vie, qui valorise la nature et contribue à la conservation de l'environnement ». Les conseils de l'éducation préfectoraux et municipaux sont tenus de fournir aux enseignants une formation continue. Près de 75 % des établissements

bénéficient d'une formation à l'éducation environnementale destinée aux enseignants débutants, ce pourcentage passant à 22-30 % dans le cas des enseignants en milieu de carrière, en fonction du niveau d'enseignement.

● Europe et Amérique du Nord

En Europe et Amérique du Nord, nous avons passé en revue la République tchèque (cadre des programmes d'enseignement nationaux), l'Italie et Malte (qui disposent des deux types de documents). Nous n'avons pas relevé de références aux questions environnementales dans le plan sectoriel maltais de l'éducation, mais les cadres des programmes d'enseignement nationaux de la République tchèque et de Malte comportaient de nombreuses références à l'environnement par rapport à la moyenne normalisée (figure 23). La République tchèque privilégie une formulation axée sur l'environnement tandis que dans les documents de Malte, les références à la durabilité sont légèrement plus fréquentes.

Figure 23. Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Malte et République tchèque



Selon la personne interrogée à Malte, au cours des 30 dernières années, le pays a adopté la terminologie de l'EDD et renoncé à celle de l'éducation environnementale, comme en témoignent plus de la moitié des références trouvées dans les documents maltais, qui se rapportent davantage à la durabilité (56 %) qu'à l'environnement (44 %). Elle a évoqué l'intégration de l'EDD au programme national d'enseignement maltais et à la stratégie nationale pour l'EDD, en ajoutant que les conférences internationales et les initiatives engagées par les Nations Unies avaient contribué de façon décisive à axer le système éducatif sur l'environnement. Le lancement du programme des éco-écoles en 2012 a lui aussi été propice à l'EDD, notamment dans les établissements : « Cela a été un véritable catalyseur, qui a suscité un intérêt très fort pour l'EDD. » Étant donné que 84 % des effectifs scolaires maltais y participent actuellement, de la maternelle à l'enseignement supérieur, on estime que ce programme est très efficace et qu'il parvient à mobiliser les élèves et les éducateurs en faveur de l'éducation et des activités environnementales.

Au fil des années, le système éducatif italien a réaffirmé sa volonté d'intégrer les thèmes environnementaux dans l'éducation formelle. L'éducation environnementale et l'éducation au changement climatique sont principalement incorporées à l'instruction civique, dispensée depuis 1958. En 2015, le Ministère de l'environnement, de la terre et de la mer et le Ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche ont actualisé ensemble les [Lignes directrices pour l'éducation environnementale et le développement durable](#), publiées en 2009. En 2019, l'Italie a adopté une loi rendant l'EDD obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. C'est ainsi que, depuis septembre 2020, les élèves italiens de six à 19 ans sont tous censés participer à des projets scolaires destinés à promouvoir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires à la protection de l'environnement et de la planète.

Selon l'enquête réalisée par l'Intercultural Foundation et Ipsos en 2020, l'instruction civique est considérée comme une priorité et 97 % des chefs d'établissement et 93 % des élèves y attachent une grande importance. Malgré la situation d'urgence provoquée par la COVID-19, les chefs d'établissement déclarent avoir commencé à appliquer le nouveau programme d'enseignement dans une classe au moins (80 %) ou dans toutes les classes (46 %) (Fondazione Intercultura Onlus et Ipsos, 2020).

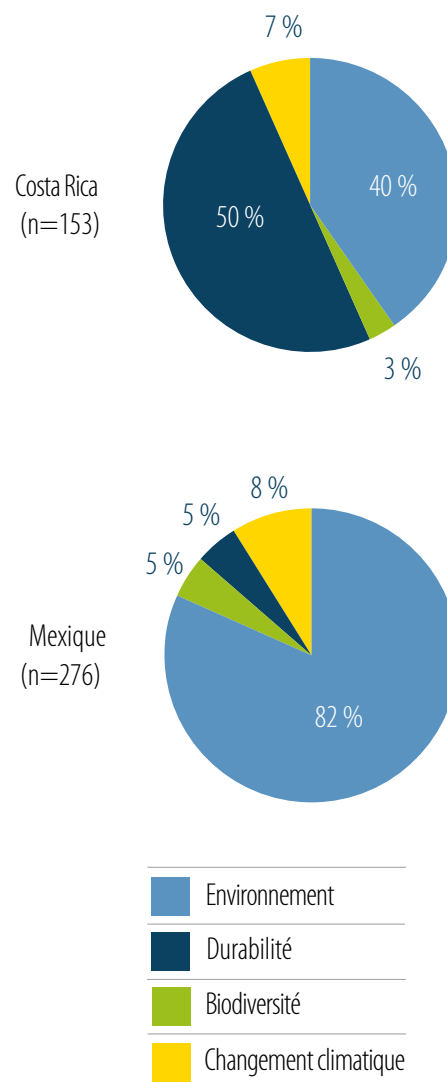
● Amérique latine et Caraïbes

En Amérique latine et dans les Caraïbes, l'étude a examiné les deux types de documents du Costa Rica et du Mexique, où elle a mis en évidence un nombre de références normalisées supérieur à la moyenne, notamment dans le cadre des programmes d'enseignement nationaux du Costa Rica, qui

contient six fois plus de références que le nombre moyen de références. Le Mexique privilégie une terminologie dominée par l'environnement, tandis qu'au Costa Rica la durabilité et l'environnement reçoivent une égale attention. On trouve des références à la biodiversité et au changement climatique dans l'un et l'autre pays (figure 24).

Figure 24.

Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et cadres des programmes d'enseignement nationaux, Costa Rica et Mexique



Le représentant du Costa Rica a expliqué que les politiques éducatives actuelles encouragent l'EDD, la durabilité étant une composante interdisciplinaire du programme d'enseignement. Les thèmes relatifs à l'EDD dans le programme d'enseignement comprennent l'égalité des genres, la diversité culturelle et l'éducation à la biodiversité et au changement climatique. L'adoption des ODD a été considérée comme un événement phare pour la promotion de la durabilité dans le pays.

L'éducation environnementale relève d'une longue tradition au Mexique, l'un des premiers pays à avoir adopté une loi sur l'intégration du changement climatique dans l'éducation formelle. La [Loi générale sur le changement climatique](#) révisée de 2012 énoncé à l'article 7, partie XI, que le Mexique s'engage à :

« Promouvoir l'éducation et la culture sur le changement climatique à tous les niveaux d'enseignement et à mener des campagnes d'éducation et d'information afin de sensibiliser la population aux causes et aux effets de la variation climatique » (Mexique, 2020, p. 7).

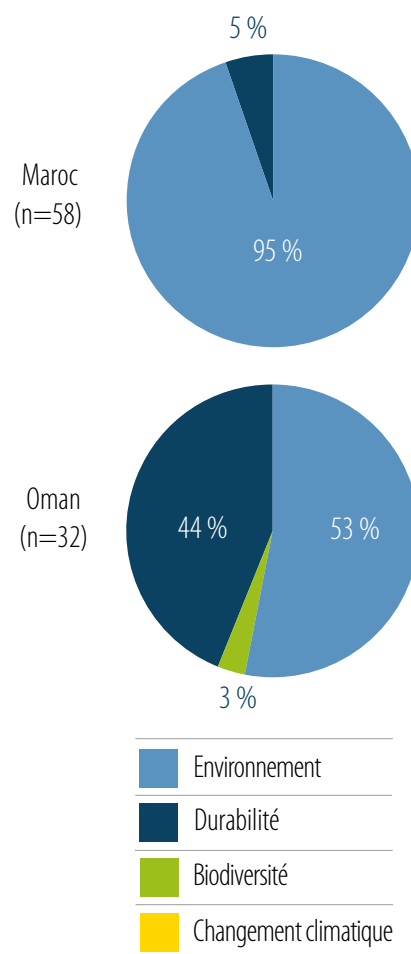
Depuis 2017, le changement climatique fait partie intégrante du cadre du programme d'enseignement national du deuxième cycle du secondaire. Outre l'enseignement sur le changement climatique et ses effets qui leur est dispensé, les élèves apprennent quelles sont les mesures à prendre pour lutter contre le changement climatique.

● Afrique du Nord et Asie de l'Ouest

L'analyse des deux types de documents du Maroc et d'Oman révèle que dans les cadres des programmes d'enseignement nationaux des deux pays, le nombre de références normalisées est supérieur à la moyenne, en particulier dans le cas du Maroc (figure 25). La terminologie employée est principalement liée à l'environnement dans le cas du Maroc, et équitablement répartie entre environnement et durabilité à Oman.

La personne qui a participé à l'entretien au Maroc a évoqué plusieurs initiatives telles que Young Reporters for the Environment, le programme des éco-écoles, le nouveau programme Global Schools mis en œuvre par le Centre international Hassan II de formation à l'environnement, la section universitaire de la Fondation Mohammed VI pour la protection de l'environnement, un bâtiment exemplaire sur le plan environnemental qui aura vocation à servir de centre régional d'éducation au développement durable dans le monde africain, méditerranéen et arabe et enfin la « place privilégiée » qu'occupent l'éducation environnementale et l'EDD dans le programme d'enseignement scolaire. Il a également été question des efforts déployés pour que le programme d'enseignement soit cohérent avec les ODD. Le programme d'enseignement marocain traite ainsi des ODD relatifs au changement climatique (ODD 13) et à la biodiversité (ODD 15). L'interlocuteur a également souligné le rôle de la Fondation Mohammed VI pour la protection de l'environnement, qui a organisé de nombreuses manifestations régionales et internationales relatives au développement durable, parfois en collaboration avec des entités onusiennes de premier plan telles que la CCNUCC (par exemple, l'atelier consacré à l'Action pour l'autonomisation climatique, qui s'est tenu au Maroc en 2018).

Figure 25. Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Maroc et Oman

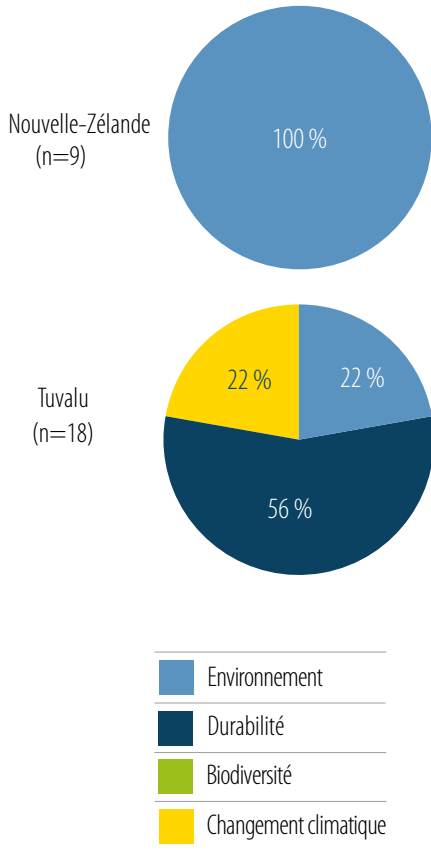


● Océanie

En Océanie, la Nouvelle-Zélande dispose des deux types de document mais l'analyse n'a mis en évidence que quelques références seulement dans le cadre des programmes d'enseignement nationaux (à noter que seuls ont été analysés un cadre des programmes d'enseignement nationaux en langue maori et un deuxième cadre des programmes d'enseignement nationaux en anglais) (figure 26). L'analyse du cadre des programmes d'enseignement nationaux du Tuvalu mis en évidence un nombre de références relativement élevé par rapport à la moyenne normalisée de l'étude. Au Tuvalu, les contenus relatifs à l'environnement sont formulés de diverses manières (bien que la durabilité prime), alors qu'en Nouvelle-Zélande ils s'inscrivent avant tout dans le cadre terminologique de l'environnement.

Figure 26.

Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Nouvelle-Zélande et Tuvalu



Selon la personne interrogée en Nouvelle-Zélande, le programme d'enseignement actuel, qui date de 2007, « demande aux enseignants de traiter de l'environnement naturel et des questions de durabilité dans le cadre de leur enseignement aux niveaux primaire et secondaire. Mais cette mesure n'est nullement obligatoire... Nous nous retrouvons donc dans une situation confuse où les enseignants les plus enthousiastes peuvent aborder ces sujets car ils y sont autorisés par le programme d'enseignement tandis que ceux qui renâclent n'y sont pas obligés ». Elle a également indiqué que les Directives sur l'éducation environnementale dans les écoles de Nouvelle-Zélande, qui datent de la fin des années 1990, de même qu'un plan d'action et une stratégie plus récent sur l'éducation environnementale pour la durabilité, constituaient les fondements de l'intégration de l'environnement dans l'éducation en Nouvelle-Zélande. Le programme EnviroSchools, auquel participent entre le tiers et la moitié des établissements scolaires, est considéré

comme un instrument efficace pour promouvoir l'éducation environnementale dans le pays.

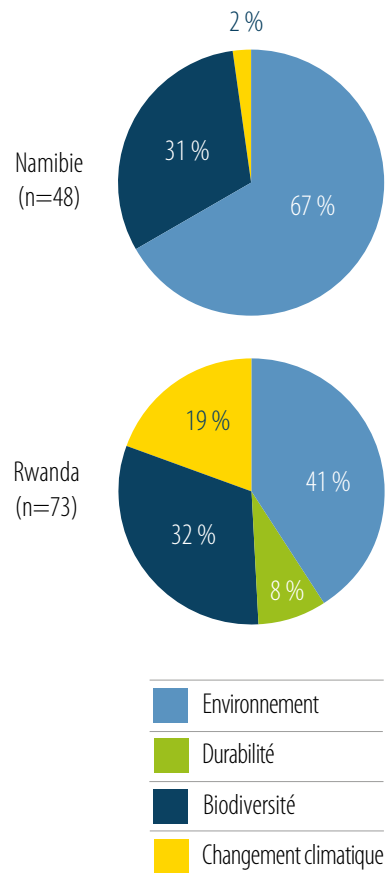
● Afrique subsaharienne

L'analyse des deux types de documents de la Namibie et du Rwanda révèle que le nombre de références normalisées est très supérieur à la moyenne dans le cas du Rwanda (figure 27). Comme il apparaît ci-dessous, en Namibie les références sont généralement d'ordre environnemental, alors que les documents rwandais utilisent une formulation plus variée.

Le répondant namibien a décrit une politique récemment entrée en vigueur qui met en place une équipe spéciale nationale sur l'EDD, notamment chargée d'établir le plan de mise en œuvre de cette nouvelle politique. Il a indiqué qu'à partir de la 4^e année d'étude, une petite partie seulement des matières liées aux sciences naturelles était consacrée à l'éducation environnementale. Bien qu'officiellement l'éducation environnementale constitue une matière transversale, c'est aux enseignants qu'il incombe de mettre cette théorie en pratique.

Figure 27.

Distribution des références aux questions environnementales dans les plans sectoriels de l'éducation et les cadres des programmes d'enseignement nationaux, Namibie et Rwanda



6. Recommandations

→ IL FAUT METTRE DAVANTAGE L'ACCENT SUR LES THÈMES ENVIRONNEMENTAUX DANS L'ÉDUCATION ET EN PARTICULIER DE RENFORCER L'INTÉGRATION DU CHANGEMENT CLIMATIQUE ET DE LA BIODIVERSITÉ.

Alors que les crises interdépendantes du climat et de la biodiversité se sont intensifiées au cours des dernières années, les résultats de l'analyse semblent indiquer que, dans de nombreux États membres, les documents d'orientation sur l'éducation ne parviennent pas à s'adapter à ces évolutions. Le peu d'attention portée à la biodiversité et au changement climatique pose problème. Il en va de même dans les documents relatifs aux programmes d'enseignement (cadres, programmes d'études, manuels, etc.) qui, bien que concrets, ne sont renouvelés que très rarement. Dans un cas comme dans l'autre, étant donné que les documents actuels traitent insuffisamment de ces questions, on ne peut écarter le risque qu'au cours des années à venir, l'éducation en soit réduite à jouer les seconds rôles dans la mise en œuvre des stratégies urgentes d'atténuation et d'adaptation.

Il convient d'intégrer des contenus sur l'environnement d'une grande diversité à tous les niveaux de l'élaboration des politiques éducatives, y compris dans les plans sectoriels et stratégiques, les cadres des programmes d'enseignement ainsi que les programmes d'enseignement et les manuels par année d'étude et par matière.

→ IL FAUT INTÉGRER L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE AU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE MANIÈRE TRANSVERSALE ET D'APPLIQUER UNE PÉDAGOGIE GLOBALE QUI, AU LIEU DE TRAITER EXCLUSIVEMENT DES CONNAISSANCES COGNITIVES, MOBILISE LES ÉLÈVES SUR LES PLANS SOCIO-ÉMOTIONNELS EN PRIVILÉGIANT L'APPRENTISSAGE ET LA PARTICIPATION ORIENTÉS VERS L'ACTION.

Selon les réponses à l'enquête, bien qu'il soit intégré à de nombreuses matières du premier cycle du secondaire, c'est toujours en sciences et en géographie que l'environnement est principalement abordé. Les résultats montrent dans l'ensemble que les niveaux d'intégration transdisciplinaire restent relativement faibles (voir également Chang & Pascua, 2017 ; Kalali et al., 2019). Il est indispensable de chercher des solutions novatrices pour intégrer les questions et les préoccupations environnementales à de nombreuses matières. Bien que difficile, cette démarche aidera les enseignants et les

élèves à comprendre qu'il est nécessaire de faire appel à des sources de connaissance et à des modes d'action variés afin de faire face aux crises écologiques et d'éviter de dépendre exclusivement des moyens scientifiques et techniques (Hornsey et al., 2016).

Les personnes interrogées signalent un déséquilibre entre les dimensions de l'apprentissage – l'apprentissage cognitif est largement privilégié tandis que l'apprentissage socio-émotionnel et orienté vers l'action pâtit d'une attention moindre, ce qui rejoint les conclusions des études antérieures (voir par exemple UNESCO, 2019b, Glackin & King, 2020). Quoi qu'il en soit, la plupart des personnes interrogées soulignent l'importance cruciale que revêtent les activités orientées vers l'action dans l'éducation environnementale, y compris la participation à des projets d'action et à d'autres types de pédagogies interactives et holistiques. Les programmes d'enseignement et les pédagogies holistiques, qui font appel aux dimensions cognitives, socio-émotionnelles et orientées vers l'action, sont déterminantes pour former des apprenants instruits, compétents, pleins d'espoir et engagés.

Suggestions de lecture

- [L'éducation au développement durable : feuille de route](#)
- [L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage](#)
- [Les contenus éducatifs vus de près : étude des dimensions de l'apprentissage de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale](#)

→ LES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION DOIVENT INCLURE DES THÈMES LIÉS À L'ENVIRONNEMENT POUR MONTRER QUE L'ENVIRONNEMENT FIGURE EN TÊTE DES PRIORITÉS, INFLUER SUR L'ORIENTATION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET PROMOUVOIR LES APPROCHES SECTORIELLES DE LA DURABILITÉ.

Les plans sectoriels de l'éducation doivent inclure des thèmes liés à l'environnement pour montrer que l'environnement figure en tête des priorités, influencer sur l'orientation des contenus de l'apprentissage et promouvoir les approches sectorielles de la durabilité.

Quelle que soit la formulation employée, seuls 25 % des plans sectoriels de l'éducation accordent une place privilégiée à l'environnement. Lorsque les plans sectoriels de l'éducation s'intéressent peu ou pas du tout à l'environnement, on peut en déduire que l'environnement ne figure pas parmi les priorités de la planification globale des systèmes éducatifs. Le fait que l'environnement soit un tant soit peu abordé dans les cadres des programmes

d'enseignement nationaux donne une idée de la manière dont il est intégré aux programmes détaillés par matière et par année d'étude. Bien que les documents relatifs à la politique éducative et aux programmes d'enseignement ne soient pas directement transposés dans l'apprentissage et l'enseignement scolaires, ils indiquent clairement que l'environnement occupe un rang de priorité élevé, ce qui à terme influe sur l'élaboration des manuels et des plans de cours ainsi que sur l'enseignement dispensé dans les écoles et les salles de classe.

→ **IL IMPORTE QUE LES ENSEIGNANTS ET LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT AIENT TOUTS UNE BONNE CONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE, NOTAMMENT CE QUI CONCERNE L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE, LE CHANGEMENT CLIMATIQUE ET LA BIODIVERSITÉ. ILS DOIVENT ÊTRE PRÉPARÉS À DONNER UNE FORME CONCRÈTE À LEUR EXPERTISE DANS CE DOMAINE EN RECOURANT AUX APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR.**

Il importe que les enseignants et les chefs d'établissements aient tous une bonne connaissance de l'éducation au développement durable, notamment en ce qui concerne l'éducation environnementale, le changement climatique et la biodiversité. Ils doivent être préparés à donner une forme concrète à leur expertise dans ce domaine en recourant aux approches de l'apprentissage transformateur.

Plus du tiers des participants à l'enquête ayant indiqué que les programmes de formation des enseignants n'incluent aucun matériel relatif à l'environnement, il est manifestement nécessaire de susciter des attentes plus fortes et d'apporter un soutien accru aux États membres pour qu'ils abordent ce point crucial dans la formation initiale et continue des enseignants. Les organisations intergouvernementales pourront fournir une assistance technique, recenser les pratiques efficaces et mobiliser des sources de financement spéciales, notamment en faisant valoir les efforts déployés par les pays pour atteindre des cibles spécifiques de l'ODD 4, telles que la cible 4.7. L'analyse des rapports nationaux soumis au Secrétariat de la CCNUCC révèle en outre que très peu de pays déclarent que les programmes de formation des

Suggestions de lecture :

- [Enseigner et apprendre : l'engagement transformatif](#)
- [Faire face au changement climatique : guide sur l'action climat destiné aux établissements scolaires](#)
- [« Trash Hack » : éducation au développement durable par l'action : guide de l'enseignant](#)

enseignants traitent du changement climatique, d'où la nécessité d'intégrer ce thème et d'améliorer le mode d'établissement des rapports (UNESCO, 2019a).

→ **LA MOBILISATION DE L'ÉCOLE SUR LES QUESTIONS ENVIRONNEMENTALES DOIT ALLER AU-DELÀ DE L'ENSEIGNEMENT ET DU SOUTIEN À L'ACTION DES ÉLÈVES EN FAVEUR DE L'ENVIRONNEMENT. LES INITIATIVES AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS DOIVENT ÊTRE ENCOURAGÉES, DE MÊME QUE LA MOBILISATION DU PERSONNEL ADMINISTRATIF.**

L'approche des questions environnementales « impliquant l'ensemble de l'établissement » suppose non seulement d'adhérer au programme d'enseignement et à la pédagogie mais aussi de réduire l'empreinte écologique des établissements en faisant preuve de leadership dans le domaine environnemental au sein de la communauté proche et dans la gouvernance scolaire globale (Hargis & McKenzie, 2021 ; Henderson & Tilbury, 2004). Une telle démarche consiste notamment à réduire l'empreinte écologique des écoles et à faire en sorte que la pédagogie et les initiatives menées par les élèves soient cohérentes, engagées et propices à l'éducation environnementale orientée vers l'action et à la participation.

→ **LES SAVOIRS AUTOCHTONES DOIVENT ÊTRE INTÉGRÉS À L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE SUR LA BASE D'UNE LARGE CONSULTATION DES GROUPES AUTOCHTONES.**

Peu de participants à l'enquête ont déclaré que les parties prenantes autochtones participaient à la mise en œuvre des activités environnementales en milieu scolaire, ce qui pose la question de la culture dominante d'où sont tirées les connaissances environnementales.

Bien que ces résultats ne reflètent pas forcément toutes les situations nationales et que des problèmes d'échantillonnage ne soient pas à exclure, le fait que les savoirs autochtones soient relativement exclus de l'éducation environnementale à l'école mérite un examen plus approfondi. Dans la littérature plus ancienne relative aux savoirs autochtones, l'intégration a été jugée insuffisante, inexacte et peu en rapport avec les priorités de la durabilité (Kim & Dionne, 2014 ; Whitehouse et al., 2014), sauf exception (Meza, 2016).

→ **LES ACTEURS NATIONAUX ET INTERGOUVERNEMENTAUX DE L'ENVIRONNEMENT ET DE L'ÉDUCATION DOIVENT RENFORCER LEUR COLLABORATION AFIN DE RELEVER LES AMBITIONS ET DE PROMOUVOIR L'ACTION PAR LE BIAIS D'INDICATEURS, DE RÉGLEMENTATIONS, DE POLITIQUES, DE PROGRAMMES ET DE MANIFESTATIONS DE PORTÉE INTERNATIONALE.**

Les acteurs nationaux et intergouvernementaux de l'environnement et de l'éducation doivent renforcer leur collaboration afin de relever les ambitions et de promouvoir l'action par le biais d'indicateurs, de réglementations, de politiques, de programmes et de manifestations de portée internationale.

Aux niveaux national et intergouvernemental, certains acteurs et processus contribuent à améliorer les choses en relevant les défis environnementaux dans et par l'éducation. Dans les domaines de l'éducation et de l'environnement, les ministères et les acteurs intergouvernementaux doivent poursuivre leur collaboration afin de faire preuve d'une plus grande ambition et de promouvoir l'action en fournissant une assistance technique, en encourageant l'apprentissage par les pairs et en recherchant le consensus sur les principaux aspects qualitatifs et quantitatifs de l'éducation et de la formation environnementales dans tous les types d'éducation formelle, non formelle et informelle.

Comme le révèlent les entretiens et l'évolution de la formulation employée dans les politiques de l'éducation et les programmes d'enseignement, les lois, les programmes intergouvernementaux et les manifestations sur l'environnement contribuent à susciter un changement politique au niveau national.

Les personnes interrogées ont beaucoup insisté sur le rôle majeur que jouent les organisations intergouvernementales et les manifestations internationales – outre les lois nationales sur l'environnement – pour créer une dynamique et faire en sorte que l'enseignement primaire et secondaire réserve une plus grande place à l'environnement. Les réunions,

les manifestations et les processus internationaux et intergouvernementaux sont une source d'inspiration, ils catalysent l'action nationale et donnent aux pays l'occasion d'atteindre les indicateurs et les cibles mondiaux en relevant les défis écologiques dans et par l'éducation.

À l'heure actuelle, les processus intergouvernementaux relatifs au changement climatique et à la biodiversité ne collaborent pas suffisamment avec les systèmes éducatifs et l'apprentissage tout au long de la vie, qui contribuent de façon primordiale à former des citoyens du monde sensibilisés et motivés sans lesquels les États ne seraient pas en mesure de mener une action ambitieuse. L'intégration des thèmes environnementaux à l'éducation partout dans le monde nécessite d'améliorer la collaboration entre les secteurs de l'éducation et de l'environnement aux niveaux national, régional et international et, avant tout, de renforcer la collaboration entre les ministères de l'éducation et de l'environnement.

Suggestion de lecture :

- [*Intégrer l'action pour l'autonomisation climatique aux contributions déterminées au niveau national : petit guide à l'intention des pays*](#)

Annexe A – Bibliographie des documents analysés / Sources documentaires

Asie centrale et Asie du Sud

Afghanistan

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Afghanistan : Ministère de l'éducation, s.d., Kaboul. Curriculum Framework for General Education 2019-2020. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://moe.gov.af/en/news/public-opinionpoll-on-new-draft-of-curriculum-framework-of-generaleducation>

Plan sectoriel de l'éducation

Afghanistan : Ministère de l'éducation. 2016. Kaboul. National Education Strategic Plan, 2017-2021 [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/nesp_final_20-01-2017_0.pdf

Bangladesh

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Bangladesh : National Curriculum Policy Framework [Courrier du Bureau de l'UNESCO à Dhaka, 24 mai 2020]

Plan sectoriel de l'éducation

Bangladesh : Ministère de l'éducation. 2010. Dhaka. National Education Policy [Consulté le 22 novembre 2020] <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/02.National-Education-Policy-2010-English.pdf>

Inde

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Inde : Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques. 2005. Delhi. National Curriculum Framework. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://ncert.nic.in/pdf/nc-framework/nf2005-english.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Inde : Ministère du développement des ressources humaines. 2019. Delhi. Draft National Education Policy [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf

Kirghizistan

Plan sectoriel de l'éducation

Kirghizistan : Education Development Strategy of the Kyrgyz Republic for 2012-2020. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://resources.norrag.org/resource/view/565/300>

Maldives

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Maldives : Institut national d'éducation. 2015. Malé. The National Curriculum Framework. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.nie.edu.mv/index.php/en/national-curriculum/curriculum-framework/92-national-curriculum-framework-english/file>

Plan sectoriel de l'éducation

Maldives : Ministère de l'éducation & Ministère de l'enseignement supérieur. 2019. Malé. Education Sector Plan 2019-2023. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://saruna.mnu.edu.mv/jspui/bitstream/123456789/5710/1/2019-05-maldives-education-sector-plan-2019-2023.pdf>

Pakistan

Plan sectoriel de l'éducation

Pakistan : Ministère de l'éducation fédérale et de la formation professionnelle. 2016. Islamabad. National Education Policy 2017-2025. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://www.mofept.gov.pk/SitelImage/Policy/Draft%20National%20Education%20Policy%202017.pdf>

Tadjikistan

Plan sectoriel de l'éducation

Tadjikistan : Gouvernement de la République du Tadjikistan. 2012. National Strategy of Education Development of the Republic of Tajikistan till 2020. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://resources.norrag.org/resource/view/575/313>

Asie de l'Est et du Sud-Est

Brunéi Darussalam

Plan sectoriel de l'éducation

Brunéi Darussalam : Ministère de l'éducation. 2018. Brunéi. Strategic Plan 2018 – 2022. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://www.moe.gov.bn/DocumentDownloads/Strategic%20Plan%20Book%202018-2022/Strategic%20plan%202018-2022.pdf>

Cambodge

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Cambodge : Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, Département de l'élaboration des programmes. 2015. Phnom Penh. Curriculum Framework of General Education and Technical Education. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://www.moeys.gov.kh/en/dge/2328.html#.X72tHi2cawQ>

Plan sectoriel de l'éducation

Cambodge : Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports. 2019. Phnom Penh. Education Strategic Plan 2019-2023. [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-10-education_sector_plan-cambodia.pdf

Japon**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Japon: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. 2017. 中学校学習指導要領解説. Junior high school curriculum guidelines commentary. [Accessed 22 November 2020] https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf

Myanmar**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Myanmar : Myanmar National Curriculum Framework (5th version). [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.lexutor.ca/myanmar/curriculum_framework_v5.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Myanmar : Ministère de l'éducation. 2016. Naypyidaw. National Education Strategic Plan 2016-21. [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan_2016-21.pdf

République de Corée**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

République de Corée : Ministère de l'éducation. 2015. Sejong. 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호[별책 1]. (Présentation générale des programmes scolaires élémentaires et secondaires. Note n° 2015-74 du Ministère de l'éducation [Volume distinct 1]). [Consulté le 22 novembre 2020] [https://textbook.tsherpa.co.kr/data/교육부%20고시%20제2015-74호%20\[별책1\]%20\[교육부\]20초·중등학교%20교육과정%20총론.pdf](https://textbook.tsherpa.co.kr/data/교육부%20고시%20제2015-74호%20[별책1]%20[교육부]20초·중등학교%20교육과정%20총론.pdf)

Plan sectoriel de l'éducation

République de Corée : Ministère de l'éducation. 2018. Sejong. 교육이 희망이 되는 사회. 2018년 업무계획. (Une société dans laquelle l'éducation est porteuse d'espoir. Plan de travail 2018). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://bit.ly/3ekmFU6>

Viet Nam**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Viet Nam : Ministère de l'éducation et de la formation. 2017. Hanoi. General Education Curriculum. [Courrier du Bureau de l'UNESCO à Hanoi, 15 mars 2020]

Europe et Amérique du Nord**République tchèque****Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

République tchèque : Institut de recherche sur l'éducation à Prague – VÚP. 2007. Prague. Framework Educational Programme for Basic Education (with amendments as at 1. 9. 2007). [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.msmt.cz/file/9481_1_1/download/

France**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

France : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2015. Projet de programmes pour les cycles (2 3 4). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.education.gouv.fr/media/29273/download>

Malte**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Malte : Ministère de l'éducation et de l'emploi. 2012. Floriana. A National Curriculum Framework for All. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://education.gov.mt/en/Documents/A%20National%20Curriculum%20Framework%20for%20All%20-%202012.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Malte : Ministère de l'éducation et de l'emploi. 2012. Floriana. Framework for The Education Strategy for Malta 2014-2024: Sustaining Foundations. Creating Alternatives. Increasing Employability [Consulté le 22 novembre 2020]. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/malta_framework_for_the_education_strategy_2014_2024.pdf

Portugal**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Portugal : Ministère de l'éducation et de la science. 2017. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Profil des élèves à la sortie de l'enseignement obligatoire). [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Suède**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Suède : Ministère de l'éducation et de la recherche. 2018. Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (Programme d'études de l'enseignement obligatoire, enseignement préscolaire et centre de loisirs) 2011. Révisé en 2018 (en suédois). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/senastelydelse/2010:37>.

Amérique latine et Caraïbes

Argentine

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Argentine : Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie. 2005. Buenos Aires. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2o Ciclo EGB/ nivel primario. (Noyaux d'apprentissages prioritaires. 2nd cycle EGB/niveau primaire). [Consulté le 22 novembre 2020] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000972.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Argentine : Ministère de l'éducation et des sports. 2016. Argentina Enseña y Aprende Plan Estratégico Nacional 2016-2021. (L'Argentine enseigne et apprend, Plan stratégique national 2016-2021). [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf

Brésil

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Brésil : Ministère de l'éducation. Brasilia. A Base Nacional Comum Curricular Educacao E a Base. (Tronc commun national des programmes scolaires. L'éducation à la base) [Consulté le 22 novembre 2020] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Costa Rica

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Costa Rica : Ministère de l'éducation publique. 2015. Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular. (Fondement pédagogique de la transformation des programmes scolaires). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/transf-curricular-correccion-primer-pagina.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Costa Rica : Ministère de la planification et de l'économie nationale. s.d. Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 (Plan national de développement 2015-2018). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://docplayer.es/160945836-Ministerio-de-planificacion-nacional-y-politica-economica.html#>

République dominicaine

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

République dominicaine : Ministère de l'éducation. 2016. Saint-Domingue. Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo, Versión Preliminar Para Revisión y Retroalimentación. (Conception des programmes du premier cycle du secondaire. Version préliminaire pour examen et observations). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.didactica.edu.do/wp-content/uploads/2018/02/Diseño-Curricular-Nivel-Secundario-Primer-Ciclo-1ro.-2do.-y-3ero..pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

République dominicaine : Ministère de l'éducation. 2017. Saint-Domingue. Plan Estrategico 2017-2020. Responsables De Las Intervenciones Estratégicas. (Plan stratégique 2017-2020. Responsables des interventions stratégiques). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.scribd.com/document/380818438/Plan-Estrategico-MINERD-PDF-15diciembre2017>

Mexique

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Mexique : Ministère de l'éducation publique. 2017. Mexico. Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior. (Programmes scolaires de référence du cadre commun des programmes du second cycle de l'enseignement secondaire) [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Mexique : Ministère de l'éducation publique. 2013. Mexico. Programa Sectorial de Educación 2013-2018. (Programme sectoriel d'éducation 2013-2018). [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Saint Lucie

Plan sectoriel de l'éducation

Sainte-Lucie : Ministère de l'éducation, du développement des ressources humaines et du travail. s.d. Education Sector Development Plan. Priorities and Strategies 2015-2020. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/education-sector-development-plan-2015-20200.pdf>

Trinité-et-Tobago

Plan sectoriel de l'éducation

Trinité-et-Tobago : Ministère de l'éducation. 2017. Port-d'Espagne. Draft Education Policy Paper 2017-2022. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.moe.gov.tt/education-policy-paper-2017-2022/>

Afrique du Nord et Asie de l'Ouest

Azerbaïdjan

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Azerbaïdjan : Ministère de l'éducation. 2006. Bakou. General Education Concept (National Curriculum) in Azerbaijan Republic. [Consulté le 22 novembre 2020] https://edu.gov.az/upload/file/milli_kurikulum-eng.pdf

Jordanie

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Jordanie : Ministère de l'éducation. 2006. Amman. والتقويم للمناهج A General Framework for Curricula and Evaluation. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://www.moe.gov.jo/ar/node/19990>

Plan sectoriel de l'éducation

Jordanie : Ministère de l'éducation. 2018. Amman. Ministry of Education's Education Strategic Plan 2018 – 2022. [Consulté le 22 novembre 2020] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Amman/pdf/ESP_English.pdf

Liban

Plan sectoriel de l'éducation

Liban : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. 2016. Beyrouth. Reaching All Children with Education: RACE II (2017-2021). [Consulté le 22 novembre 2020] http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/lebanon_race-ii_2017-2021.pdf

Maroc

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Maroc : Ministère de l'éducation. 2002. Rabat. الكتاب الأبيض الجزء الأول. The White Book (1st part). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.scribd.com/document/325698330-الاختيارات-والتوجهات-325698330-التربوية-العامة-المعتمدة-في-مراجعة-المناهج-التربوية-ج1-pdf>

Maroc : Ministère de l'éducation. 2002. Rabat. ضي بالبا بات ك ل ا. The White Book (3rd part). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.maghress.com/profvb/19893>

Plan sectoriel de l'éducation

Maroc : Ministère de l'éducation. s.d. Rabat. Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://docplayer.fr/11958052-l-pour-une-ecole-de-l-equite-et-de-l-egalite-des-chances.html>

Oman

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Oman : Conseil d'éducation. Mascate. يف قيس اردل ا جهان م ل ل. The General Framework for Academic Curricula in the Sultanate of Oman [Accessed 22 November 2020] <https://almanahj.com/om/>

Plan sectoriel de l'éducation

Oman : Conseil d'éducation. 2018. Mascate. The National Strategy for Education 2040 [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.educouncil.gov.om/downloads/Ts775SPNmXDO.pdf>

Qatar

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Qatar : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. 2015. Doha. Qatar National Curriculum Framework. [Courrier du Bureau de l'UNESCO à Beyrouth, 16 mars 2020]

Plan sectoriel de l'éducation

Qatar : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. s.d. Doha. Education and Training Sector Strategy 2011-2016. [Consulté le 22 novembre 2020] http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/qatar_ets_2011-2016.pdf

Océanie

Îles Cook

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Îles Cook : Ministère de l'éducation. 2014. District d'Avarua. The Cook Islands Curriculum Framework. [Consulté le 8 décembre 2020] <http://www.education.gov.ck/wp-content/uploads/2014/08/cicf-english-02-final.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Îles Cook : Ministère de l'éducation. 2007. District d'Avarua. Learning for Life Cook Islands Education Master Plan 2008–2023. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://docplayer.net/7039929-Learning-for-life-cook-islands-education-master-plan-2008-2023.html>

Nauru

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Nauru : Ministère de l'éducation et de la formation. s.d. Yaren. Nauru Curriculum Framework. [Consulté le 22 novembre 2020]

Plan sectoriel de l'éducation

Nauru : Ministère de l'éducation et de la formation. s.d. Yaren. Footpath II. Education and Training Strategic Plan 2008 2013. [Consulté le 22 novembre 2020] <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/07712bfc3c71c7853a4d4628be2356b6843d5357.pdf>

Nouvelle-Zélande

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Nouvelle-Zélande : Ministère de l'éducation. 2017. Te Marautanga o Aotearoa Te Anga. The New Zealand Curriculum Framework. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://tmoa.tki.org.nz/content/download/3099/22763/file/TMoA%20Whakapākehātanga%20Dec%202017%20V1%20.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Nouvelle-Zélande : Ministère de l'éducation. 2019. Wellington. Learning Support Action Plan 2019-2025. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://conversation.education.govt.nz/assets/DLSAP/Learning-Support-Action-Plan-2019-to-2025-English-V2.pdf>

Tuvalu

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Tuvalu : Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports. 2013. Funafuti. Tuvalu National Curriculum Policy Framework, Quality Education for Sustainable Living for All. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://cutt.ly/JvRSu1b>

Afrique subsaharienne

Côte d'Ivoire

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Côte d'Ivoire : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. s.d. Yamoussoukro. Programmes éducatifs et guides d'exécution. Cours Moyen 1. [Consulté le 22 novembre 2020] https://dpfc-ci.net/wp-content/uploads//dpfc_fichiers/Programmes/prg_primaires/CM1.pdf

Côte d'Ivoire : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. s.d. Yamoussoukro. Programmes éducatifs et guides d'exécution. Cours Moyen 2. [Consulté le 22 novembre 2020] https://dpfc-ci.net/wp-content/uploads//dpfc_fichiers/Programmes/prg_primaires/CM2.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Côte d'Ivoire : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Yamoussoukro. 2017. Plan Sectoriel Education/Formation 2016-2025. [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/plan_sectoriel_de_leducation_-_cote_divoire.pdf

Éthiopie

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Éthiopie : Ministère de l'éducation. 2009. Addis-Abeba. Curriculum Framework For Ethiopian Education (KG – Grade 12). [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.scribd.com/document/460379539/Curriculum-Framework-for-Ethiopian-Education-KG-Grade-12-pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Éthiopie : Ministère de l'éducation. 2009. Addis-Abeba. Education Sector Development Programme V (ESDP V) 2008 – 2012 E.C. 2015/16 – 2019/20 G.C. Programme Action Plan. [Consulté le 22 novembre 2020] http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_esdp_v.pdf

Gambie

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Gambie : Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. 2011. Banjul. Curriculum Framework for Basic Education. [Consulté le 22 novembre 2020] http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/gambia/gm_befw_2011_eng.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Gambie : Ministères de l'enseignement primaire et secondaire, de l'éducation et de l'enseignement supérieur, et de la recherche, des sciences et de la technologie. 2017. Banjul. Education Sector Strategic Plan 2016 – 2030. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-09-the-gambia-essp-2016-30.pdf>

Ghana

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Ghana : Ministère de l'éducation. 2018. Accra. National Pre-Tertiary Education Curriculum Framework. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/National-Pre-tertiary-Education-Curriculum-Framework-final.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Ghana : Ministère de l'éducation. s.d. Accra. Education Strategic Plan 2018 – 2030. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-05-education-strategic-plan-2018-2030.pdf>

Kenya

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Kenya : Institut kenyan pour le développement des programmes scolaires. 2017. Nairobi. Basic Education Curriculum Framework. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>

Plan sectoriel de l'éducation

Kenya : Ministère de l'éducation. s.d. Nairobi. National Education Sectors Strategic Plan for the period 2018 – 2022. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenya-nessp-2018-2002.pdf>

Maurice

Cadre des programmes d'enseignement nationaux

Maurice : Institut d'éducation de Maurice. 2016. Port-Louis. National Curriculum Framework Nine-Year Continuous Basic Education Grades 7, 8 & 9. [Consulté le 22 novembre 2020] <https://fliphtml5.com/eisr/sgym/basic>

Plan sectoriel de l'éducation

Maurice : Ministère de l'éducation, de la culture et des ressources humaines. 2009. Port Louis. Education and Human Resources Strategy Plan 2008-2020. [Consulté le 22 novembre 2020] http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/mauritius_ehrsp_2008_2020.pdf

Namibie**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Namibie : Ministère de l'éducation, des arts et de la culture. 2016. Windhoek. The National Curriculum for Basic Education. [Consulté le 22 novembre 2020] http://www.nied.edu.na/assets/documents/05Policies/NationalCurriculumGuide/NationalCurriculum_Basic_Education_2016.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Namibie : Ministère de l'éducation, des arts et de la culture. 2017. Windhoek. Strategic Plan 2017/18-2021/22. [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.moe.gov.na/files/downloads/b7b_Ministry%20Strategic%20Plan%202017-2022.pdf

Rwanda**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Rwanda : Ministère de l'éducation. 2015. Kigali. Competence-Based Curriculum. [Consulté le 22 novembre 2020] https://reb.rw/fileadmin/competence_based_curriculum/syllabi/CURRICULUM_FRAMEWORK_FINAL_PRINTED.compressed.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Rwanda : Ministère de l'éducation. 2015. Kigali. Education Sector Strategic Plan 2018/19 – 2023/24. [Consulté le 22 novembre 2020] http://www.minecofin.gov.rw/fileadmin/templates/documents/NDPR/Sector_Strategic_Plans/Education.pdf

Soudan du Sud**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Soudan du Sud : Ministère de l'éducation, des sciences et des technologies. 2015. Subject Overviews. South Sudan. [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/ss_curriculum_framework_-_subject_overviews.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Soudan du Sud : Ministère de l'éducation et de l'instruction générales. 2017. Juba. The General Education Strategic Plan. 2017 – 2022. [Consulté le 22 novembre 2020] https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/general_education_strategic_plan_south_sudan_2017-2022.pdf

Zambie**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Zambie : Ministère de l'éducation, de la science, de la formation professionnelle et de l'enseignement préscolaire. 2013. Lusaka. The Zambia Education Curriculum Framework 2013. [Consulté le 22 novembre 2020] http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/zambia/za_alfw_2013_eng.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Zambie : Ministères de l'éducation générale et de l'enseignement supérieur. 2017. Lusaka. Education and Skills Sector Plan 2017-2021. [Consulté le 22 novembre 2020] http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/zambia_-_education-and-skills-sector-plan-2017-2021.pdf

Zimbabwe**Cadre des programmes d'enseignement nationaux**

Zimbabwe : Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. 2015. Harare. Curriculum Framework for Primary and Secondary Education 2015-2022. [Consulté le 22 novembre 2020] http://mopse.co.zw/sites/default/files/public/downloads/Zim_Curriculum_Framework.pdf

Plan sectoriel de l'éducation

Zimbabwe : Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. 2015. Harare. Education Sector Strategic Plan 2016-2020. [Consulté le 22 novembre 2020] http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/zimbabwe_education-sector-strategic-plan-2016.pdf

Annexe B – Références

- Armarego-Marriott, T., Findlay, A., Langenbrunner, B. et Richler, J. 2020. Research highlights. *Nature*, 10, p. 385.
- Bagoly-Simó, P. 2014. Tracing sustainability: Education for sustainable development in the lower secondary geography curricula of Germany, Romania, and Mexico. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(2), pp. 126–141. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.908525>.
- Barnosky, A. D., Matzke, N., Tomiya, S., Wogan, G. O. U., Swartz, B., Quental, T. B., Marshall, C., McGuire, J. L., Lindsey, E. L., Maguire, K. C., Mersey, B. et Ferrer, E. A. 2011. Has the Earth's sixth mass extinction already arrived? *Nature*, 471(7336), pp. 51–57.
- Benavot, A. 2008. The organization of school knowledge: Official curricula in global perspective. Pp. 55-92 dans Julia Resnik (éd.) *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Benavot, A. 2014. Education for Sustainable Development in Primary and Secondary Education. Background paper for the Decade for ESD. UNESCO : Paris, France.
- Bermúdez, G. M. A., Díaz, S., Longhi, A.L.D. et Catalán, V.G. 2014. Didactic transposition of the biodiversity concept: A study of Spanish high-school textbooks. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), pp. 285-302.
- Bieler, A., Haluza-Delay, R., Dale, A. et McKenzie, M. 2018. A national overview of climate change education policy: Policy coherence between subnational climate and education policies in Canada (K-12). *Journal of Education for Sustainable Development*, 11 (2), pp. 63 85.
- Bromley, P., Lerch, J. et Jimenez, J. 2016. Education for Global Citizenship Education & Sustainable Development: Content in social science textbooks. Document établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 : L'Éducation pour les peuples et la planète*. UNESCO.
- CCNUCC. 1992. *Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convfr.pdf>.
- CCNUCC. 2015. Accord de Paris https://unfccc.int/files/essential_background/convention/application/pdf/french_paris_agreement.pdf.
- Chang, C.-H., & Pascua, L. 2017. The curriculum of climate change education: A case for Singapore. *The Journal of Environmental Education*, 48(3), pp.172–181. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1289883>.
- Chatzifotiou, A. 2018. Education for sustainable development: Vision, policy, practices—An open or closed 'doorway' for teachers and schools? Dans W. Leal Filho, W. Mifsud et M. Pace (éd.), *Handbook of lifelong learning for sustainable development*, Springer International Publishing. pp. 197-209.
- Chu, H. et Son, Y. 2014. The development of environmental education policy and programs in Korea: Promoting sustainable development in school environmental education. Dans J.C. K. Lee et R. Efirid (éd.), *Schooling for sustainable development across the pacific*, *Schooling for sustainable development*. 5. Springer. pp. 141-157.
- Dube, C. 2017. The uptake of education for sustainable development in geography curricula in South African secondary schools. Dans H. Lotz-Sisitka, O. Shumba, J. Lupele et D. Wilmot (éd.), *Schooling for sustainable development in Africa*. Springer. pp. 93-105.
- Elshof, L. 2015. What is a Canadian technology education? Questions of distinction and sustainability. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 15 (4), pp. 418-429.
- Ferreira, J.G. et Molala, K.N.I. 2017. The assessment of environmental education concepts and skills in grade 10 geography. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12(2), pp. 113-125.
- Fondazione Intercultura Onlus et Ipsos. 2020. *L'Educazione Civica e la Dimensione Internazionale*. La dimension internationale de l'éducation civique. Milan, Italie. Extrait de https://www.scuoleinternazionali.org/files/uploads/rapporto_2020.pdf.
- Fredriksson, U., N. Kusanagi, K., Gougoulakis, P., Matsuda, Y. et Kitamura, Y. 2020. A comparative study of curriculums for education for sustainable development (ESD) in Sweden and Japan. *Sustainability*, 12(3), p. 1 123. <https://doi.org/10.3390/su12031123>.
- GIEC. 2014. *Changements climatiques 2014. Rapport de synthèse*. GIEC : Genève, Suisse.
- GIEC. 2018. *Global warming of 1.5C. An IPCC special report*. GIEC : Genève, Suisse.
- Gisselvik, E., Wernersson, I., Åberg, H. et Larsson, C. 2016. Food in relation to sustainable development expressed in Swedish syllabuses of home and consumer studies: At present and past. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10 (1), pp. 68-87.

- Glackin, M. et King, H. 2020. Taking stock of environmental education policy in England – The what, the where and the why. *Environmental Education Research*, 26 (3), pp. 305-323.
- Gough, A. 2016. Environmental sustainability in schools. Dans T. Barkatsas et A. Bertram (éd.), *Global Learning in the 21st Century*. Sense Publishers. pp. 83-101.
- Gress, D. R. et Shin, J. 2016. Potential for knowledge in action? An analysis of Korean green energy related K3–12 curriculum and texts. *Environmental Education Research*, 23(6), pp. 874-885. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1204987>.
- Grice, M. et Franck, O. 2014. A Phronesian strategy to the education for sustainable development in Swedish school curricula. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8 (1), pp. 29-42.
- Han, Q. 2015. Education for sustainable development and climate change education in China: A status report. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), pp. 62-77.
- Hornsey, M.J., Harris, E.A., Bain, P.G. et Fielding, K.S. 2016. Meta-analyses of the determinants and outcomes of belief in climate change. *Nature: Climate Change*, 6, pp. 622-626.
- Hung, C.C. 2014. *Climate change education: Knowing, doing and being*. Routledge.
- Jackson, L. et Pang, M.-F. 2017. Secondary school students' views of climate change in Hong Kong. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(3), pp. 180-192.
- Kalali, F., Therriault, G. et Bader, B. 2019. Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémiques et contextualisés au monde. Report on the knowledge of high school students in connection with the environment and sustainable development in France and Quebec. *Éducation et Socialisation*, p. 51.
- Kelly, D.L., Centurino, V.A.S., Martin, M.O. et Mullis, I.V.S. (éd.) 2020. *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Extrait du site Web du Centre d'études international TIMSS & PIRLS du Boston College : <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/>.
- Kim, E.-J. A. et Dionne, L. 2014. Traditional ecological knowledge in science education and its integration in grades 7 and 8 Canadian science curriculum documents. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 14(4), pp. 311-329.
- Kwauk, C. 2020. Roadblocks to quality education in a time of climate change. Brookings Institute.
- Læssøe, J. et Mochizuki, Y. 2015. Recent trends in national policy on education for sustainable development and climate change education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), pp. 27-43.
- Lotz-Sisitka, H. 2016. Reviewing strategies in/for ESD policy engagement: Agency reclaimed. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), pp.91-103.
- McEvoy, C. 2017. Historical efforts to implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in light of 3 SDGs Targets. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247275>
- Meehan, C. R., Levy, B. L. M. et Collet-Gildard, L. 2018. Global climate change in U.S. high school curricula: Portrayals of the causes, consequences, and potential responses. *Science Education*, 102, pp 498-528.
- Mexico. 2020. Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. General Law on Climate Change. *Ley General de Cambio Climático*. Mexico, Mexique. Extrait de : http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCC_061120.pdf.
- Meza, D. J. A. 2016. Currículo desde una perspectiva cultural de la comunidad Zenú en el área de ciencias naturales. Curriculum from the cultural perspective of the Zenu community in the area of natural sciences. *Revista Científica*, 4(27), pp. 318-327.
- Navarro-Perez, M. et Tidball, K. G. 2012. Challenges of biodiversity education: A review of education strategies for biodiversity education. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(1), pp. 13-30.
- Nicholls, J. et Thorne, M. 2018. Queensland teachers' relationship with the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(3), pp. 189-200.
- Perpignan, C., Robin, V., Baouch, Y. et Eynard, B. 2020. Identification of contribution and lacks of the ecodesign education to the achievement of sustainability issues by analyzing the French education system. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, 34, pp. 4-16. <https://doi.org/10.1017/S0890060419000465>.
- Reynaga-Pena, C. G., Garza, O. A. L. et Cárdenas, J.M.F. 2019. El reino fungi en el curriculum escolar Mexicano. The kingdom serves on the Mexican school curriculum. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 10 (19), pp. 11-22.
- Sakir, N. A. I. et Kim, J. G. 2019. Comparing biodiversity-related contents in secondary biology textbooks from Korea, Indonesia, and the United States of America. *Journal of Biological Education* pp. 1-14.

- Salmani, B., Hakimzadeh, R., Asgari, M. et Khaleghinezhad, S. A. 2015. Environmental education in Iranian school curriculum: A content analyses of social studies and science textbooks. *International Journal of Environmental Research*, 9(1), pp. 151-156.
- Schudel, I. 2017. Deliberations on a changing curriculum landscape and emergent environmental and sustainability education practices in South Africa. Dans H. Lotz-Sisitka, O. Shumba, J. Lupele et D. Wilmot (éd.), *Schooling for sustainable development in Africa, Schooling for sustainable development*, 8, pp. 39-54.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. et Friedman, T. 2016. *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Cham : Springer International Publishing.
- Selby, D. et Kagawa, F. 2018. Archipelagos of learning: Environmental education on islands. *Environmental Conservation*, 45(2), pp. 137-146.
- Tal, T. et Peled, E. 2017. The philosophies, contents and pedagogies of environmental education programs in 10 Israeli elementary schools. *Environmental Education Research*, 23(7), pp. 1 032-1 053.
- Teise, K. et le Roux, A. 2016. Education for sustainable development in South Africa: A model case scenario. *Education for Sustainable Development in South Africa*, 13, (3-4), pp. 65-79.
- UNESCO et CCNUCC. 2016. *Action pour l'autonomisation climatique. Directives pour accélérer l'élaboration de solutions par l'éducation, la formation et la sensibilisation du public*. Paris, France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252828>.
- UNESCO. 1974. Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO. 2011a. *Des pays en marche vers l'éducation pour le développement durable*, 2011. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210940>.
- UNESCO. 2011b. Analysis and Summary of the ESD Survey Results Draft Report. UNESCO Survey on Climate and Biodiversity.
- UNESCO. 2013. *National Journeys towards Education for Sustainable Development 2013*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221008>.
- UNESCO. 2014a. Déclaration d'Aichi-Nagoya sur l'éducation au développement durable. Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation pour le développement durable. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_fre.
- UNESCO. 2014b. *Façonner l'avenir que nous voulons. Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014) ; Rapport final*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246786>.
- UNESCO. 2015. *Décennie des Nations Unies pour l'EDD*. <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies>.
- UNESCO. 2016a. *Les manuels scolaires ouvrent la voie au développement durable*. Document d'orientation 28. Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2016b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016. L'Éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous*. UNESCO.
- UNESCO. 2016c. *Faire face au changement climatique. Guide sur l'action climat destiné aux établissements scolaires*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2017. *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2018. *Progrès en matière d'éducation au développement durable et de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Résultats de la 6e consultation concernant l'application de la recommandation de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (2012-2016)*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176_fre.
- UNESCO. 2019a. *Progrès nationaux en matière d'éducation, de formation et de sensibilisation du public aux changements climatiques. Analyse des comptes rendus nationaux au titre de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques*. UNESCO.
- UNESCO. 2019b. *Les contenus éducatifs vus de près. Étude des dimensions de l'apprentissage de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale*. UNESCO.
- UNESCO. 2019c. *Enseigner et apprendre : l'engagement transformatif*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2020a. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO.
- UNESCO. 2020b. *Intégrer l'Action pour l'autonomisation climatique aux Contributions déterminées au niveau national. Petit guide à l'intention des pays*. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373762_fre.
- UNESCO. 2020c. *L'éducation au développement durable : Feuille de route*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2021. « Trash Hack » : *Éducation au développement durable par l'action. Guide de l'enseignant*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375408_fre.

- UNESCO-MGIEP. 2017. *Rethinking Schooling for the 21st Century: The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship in Asia*. New Delhi : UNESCO-MGIEP.
- UNESCO et OREALC/UNESCO Santiago. 2020. *Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development in Latin America and the Caribbean: 2030 Education Agenda components in the curricula of the countries participating in Regional Comparative and Explanatory Study (ERCE 2019)*. Paris : UNESCO.
- Veinović, Z. 2017. The curricula revision in the context of education for sustainable development: From the perspective of two primary school subjects' curricula. IBES Congress: The Future of Education and Education for the Future. Zagreb, Croatie.
- Veselaj, Z. et Krasniqi, Z. 2014. Mapping of education for sustainable development in the new curriculum of Kosovo and challenges of implementation. SGEM 2014 International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts. Bulgarie.
- Wheeler, K. 2019. Short report for SEEd on countries that have embedded sustainability education within their curricula. Sustainability and Environmental Education.
- Whitehouse, Hilary, Felecia Watkin Lui, Juanita Sellwood, M.J. Barrett et Philemon Chigeza. 2014. "Sea Country: Navigating Indigenous and Colonial Ontologies in Australian Environmental Education." *Environmental Education Research* 20(1): pp. 56-69.



unesco

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

Apprendre pour la planète

Une étude mondiale sur l'intégration des questions environnementales dans l'éducation

Compte tenu des défis importants auxquels doit faire face le monde d'aujourd'hui, il est indispensable que les États membres intègrent les questions environnementales dans l'éducation.

Cette publication présente la synthèse des résultats d'une étude ayant pour objet d'examiner si, et de quelle manière, les questions environnementales et climatiques sont intégrées à l'éducation.

Elle décrit une étude sur l'intégration des questions environnementales dans les politiques et les programmes d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire dans près de cinquante États membres de l'UNESCO, des entretiens conduits avec des experts nationaux, une enquête menée auprès d'enseignants, de chefs d'établissement et autres acteurs de l'éducation ainsi qu'une analyse documentaire exhaustive portant sur d'autres recherches relatives à l'éducation et à l'environnement.

La publication retrace le chemin parcouru par les pays étudiés afin d'intégrer les questions environnementales à l'éducation et formule des recommandations sur les nouvelles mesures à prendre pour intégrer ces questions aux plans sectoriels de l'éducation et aux programmes d'enseignement.

Les conclusions de ces travaux guideront la mise en œuvre du cadre de l'UNESCO « l'EDD pour 2030 » et d'autres processus relatifs au climat et à la biodiversité. Elles serviront en outre de base à l'élaboration de principes directeurs destinés aux décideurs politiques au niveau national.

Rester en contact :

UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris France



<https://fr.unesco.org/themes/education>



@UNESCO_fr



@UNESCOfr

