

Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable

**sous l'angle de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé
et de l'éducation dans une perspective globale**

Ueli Nagel, Walter Kern et Verena Schwarz

Version originale allemande: décembre 2006

Version française: avril 2008

Introduction à la version française

Cette recherche de la Haute école pédagogique de Zurich s'inscrit dans un contexte international de réflexion au sujet des compétences des élèves dans diverses disciplines. L'éducation en vue du développement durable (EDD) n'échappe pas à ce besoin de clarification. La présente étude s'appuie sur différents modèles de compétences qui sont explicités et analysés.

La recherche réunit trois spécialistes de domaines: U. Nagel pour l'éducation à l'environnement, W. Kern pour l'éducation à la santé et V. Schwarz pour l'éducation dans une perspective globale. Ces trois chercheurs ont consulté la littérature spécifique de leur domaine et interrogé une vingtaine d'expertes et experts germanophones au sujet des compétences et des standards en EDD. L'originalité et l'intérêt du travail réside dans la recherche de compétences en EDD sur la base des compétences spécifiques de chacun des trois domaines. Les auteur-es ne proposent pas de nouveaux modèles de compétences, mais analysent de manière critique les apports des expertes et experts issus de la recherche et de la pratique. Ils basent également leur recherche sur des modèles de compétences existants pour tenter de dégager des compétences en EDD.

Cette contribution à la définition de compétences et de standards en EDD constitue un apport significatif pour structurer et mieux définir cette éducation.

La Haute école pédagogique vaudoise et la Fondation Education et Développement ont décidé de traduire cette étude dans le but d'engager et de renforcer le dialogue et les échanges entre pédagogues francophones et germanophones. Le développement durable exige la collaboration de tous les acteurs sociaux, l'EDD ne saurait que profiter de collaborations et de confrontations constructives entre les régions linguistiques. Le développement durable porte sur des enjeux mondiaux; s'intéresser et chercher à comprendre ce qui se dit à quelques kilomètres s'inscrit, à nos yeux, dans cette ouverture sur le monde. Merci à Catherine Vuilleumier, par sa traduction compétente, de nous en fournir les outils.

Fondation Education et Développement

Charly Maurer

Haute école pédagogique vaudoise

François Gingins

Sommaire

1. Introduction, thématique et méthodes	4
1.1. Contexte et but de l'étude	4
1.2. Modèles théoriques et hypothèses de travail	5
1.3. Considérations méthodologiques	6
2. Education à l'environnement / éducation dans une perspective globale / éducation à la santé	7
2.1. Education à l'environnement	7
2.2. Education dans une perspective globale	9
2.3. Education à la santé	11
3. Les entretiens	12
3.1. Critères de sélection et experts consultés	12
3.2. Réalisation et évaluation des entretiens	14
4. Positions et tendances constatées dans le débat sur la "compétence" dans l'éducation en vue du développement durable	16
4.1. Quels modèles de compétences pour l'EDD ?	16
4.2. Les principaux modèles de compétences et de qualité	18
4.3. Les compétences comme terrain commun des trois accès à l'EDD	28
4.4. Compétences et standards à l'école: limites et obstacles	31
5. Questions de recherche complémentaires	46
6. Remarques finales et perspectives	49
7. Bibliographie et sources	50
Annexe	57
Canevas élaboré pour les entretiens	57

1. Introduction, thématique et méthodes

1.1. Contexte et but de l'étude

Le débat public lancé par les études PISA sur la question des compétences des élèves a incité plusieurs pays à développer des standards de formation nationaux. En Allemagne, de tels standards ont été définis par des groupes d'experts pour les quatre disciplines "fondamentales" que sont la langue première, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles; ces standards ont été introduits et font l'objet d'une évaluation. Parallèlement en Suisse, dans le cadre du projet HarmoS, la CDIP a chargé, pour chaque discipline fondamentale, un groupe national de chercheurs de développer et de tester des modèles de compétences et des standards d'ici 2007-2008. Pour ce faire, on peut avoir recours, pour les langues, les mathématiques et les sciences naturelles, à des modèles de compétences qui ont été largement définis sur le plan international et qui ont été différenciés en fonction de certains niveaux. Dans ce contexte, la question se pose de savoir s'il est possible – et si oui comment – d'entreprendre, pour un domaine d'études interdisciplinaire comme l'éducation en vue du développement durable¹, une élaboration de modèles de compétences et éventuellement de standards.

Depuis les années nonante, les domaines de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et de l'éducation dans une perspective globale se sont développés. Ces domaines se sont aussi rapprochés dans le contexte sociopolitique du plan d'action global pour un développement durable, l'*Agenda 21* de Rio 1992 (Keating 1993). Un autre point commun s'est profilé: le passage d'une approche pédagogique orientée sur les situations-problème et les déficits de compétences à une orientation axée sur les ressources et les compétences (Nagel et Affolter 2004, voir chapitre 2).

En Suisse, à la suite du Congrès national de l'éducation "Le développement durable fait école – l'école fait-elle du développement durable ?", qui s'était tenu en novembre 2002 à Berne, un organe de coordination de la politique éducative a été créé avec la Plate-forme CDIP-Confédération "Education au développement durable"². Depuis 2004, la CDIP fait figurer, dans son programme de travail pluriannuel, "l'intégration de l'éducation au développement durable" (dans le programme actuel au point 7.1, cf. www.edk.ch/PDF_Downloads/LLTG/tgpro_f.pdf), avec une précision selon laquelle la tâche de la CDIP est de: "Faciliter l'intégration du concept de développement durable au sein de l'école et dans l'enseignement (en corrélation notamment avec les thèmes santé, développement et environnement)". En lien avec cet objectif de la CDIP on trouve trois domaines transversaux, parmi les plus courants dans le débat sur l'EDD: il s'agit de l'éducation dans une perspective globale, de l'éducation à l'environnement et de l'éducation à la santé. Ces domaines seront explicités dans les sections qui suivent.

¹ Dans les sections suivantes, seul le terme "éducation en vue du développement durable" sera employé, avec son abréviation EDD.

² Créée en novembre 2003, la Plate-forme CDIP-Confédération "Education au développement durable" est gérée par le Secrétariat général de la CDIP. En font partie six offices fédéraux de l'administration fédérale en rapport avec l'éducation et le développement durable: le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER), l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), la Direction du développement et de la coopération (DDC), l'Office fédéral de l'environnement, des forêts et du paysage, devenu l'Office fédéral de l'environnement (OFEV) en 2006, ainsi que l'Office fédéral du développement territorial (ARE).

A la HEP de Zurich, l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté sont proposées en didactique des disciplines, dans le domaine *Mensch und Umwelt* (M+U, "L'être humain et l'environnement"), tandis que la promotion de la santé et la pédagogie interculturelle sont classées dans les sciences sociales et les sciences de l'éducation. L'éducation dans une perspective globale n'apparaît, quant à elle, pas dans la formation comme domaine distinct – bien qu'elle soit intégrée dans certains modules M+U. Un autre point de départ de la présente étude a donc été la clarification des conditions préalables nécessaires à une plus forte coopération et à un développement curriculaire commun par une prise en compte différenciée en fonction d'objectifs, de contenus et de méthodes ainsi qu'une compréhension des compétences à promouvoir par l'interaction entre les disciplines. Dans les HEP et à l'extérieur de celles-ci, il s'agit de stimuler la réflexion théorique, parfois insuffisante, entre les disciplines et les domaines en question.

Le but de la présente étude, qui a été réalisée sur mandat du département *Forschung und Entwicklung* (Recherche et développement) de la HEP de Zurich, consiste à dresser un aperçu de l'état de la réflexion sur les compétences et les standards dans différents champs thématiques de l'EDD, par un examen systématique des formulations de compétences et des instruments d'évaluation dans les domaines transversaux que sont l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé et l'éducation dans une perspective globale. L'étude repose essentiellement sur vingt entretiens menés avec des expert-es représentant les domaines thématiques précités (cf. chap. 3). L'étude se propose d'apporter une contribution au développement de standards transdisciplinaires pour l'EDD. Il ne s'agit donc pas d'élaborer un modèle de compétences en soi, mais bien de développer des questions et des champs de recherche qui permettront de faire avancer la réflexion dans ce domaine.

1.2. **Modèles théoriques et hypothèses de travail**

Résultat d'un programme de l'OCDE sur la définition et la sélection de compétences clés (DeSeCo, Rychen et Salganik 2003, OCDE 2005), l'étude *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*³ fournit un cadre de référence important dans ce contexte. Elle identifie des compétences clés qui s'avèrent essentielles pour le développement personnel et social des êtres humains dans des sociétés modernes et complexes. Une compétence se définit comme la capacité de répondre – dans le sens d'une résolution de problème – à des exigences complexes dans un contexte particulier (définition abrégée DeSeCo, Rychen 2005). La mise en œuvre des compétences clés définies dans l'étude de l'OCDE montre que celles-ci sont précisées par des références à des domaines d'apprentissage, et se rapportent ainsi à la notion de "compétence" selon Weinert (2001). C'est d'ailleurs aussi sur cette notion que se fonde l'expertise "Le développement de standards nationaux de formation", élaborée par un groupe de travail sous l'égide d'Eckhard Klieme pour le compte du Ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche (BMBF - Klieme et al. 2003). Ce rapport propose un programme exhaustif permettant d'assurer et d'améliorer la qualité du travail scolaire; les compétences, les modèles de compétences ainsi que les procédés de développement et de diagnostic de

³ En français : *Quelles sont les compétences dont nous avons besoin pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société ?*

compétences y jouent un rôle essentiel. Dans le cadre des entretiens qui ont été menés, les expert-es ont d'abord été chargés de donner leur définition de la notion de compétence et de se positionner par rapport à ce cadre de référence en particulier.

Comme il a déjà été fait mention, la présente étude s'est également basée sur la thèse selon laquelle une prise en compte différenciée d'objectifs, de contenus, de méthodes et de compétences peut servir de point de départ pour une plus forte coopération entre les domaines de l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé et l'éducation dans une perspective globale, ainsi que pour leur développement commun. Les connaissances préalables dont nous disposions nous permettaient de déduire que la réflexion sur la notion de compétence n'est pas considérée ni opérationnalisée de la même manière dans les différents champs thématiques. C'est pourquoi nous avons également demandé à nos interlocuteurs quelle était leur position sur les différentes entrées thématiques à l'EDD.

1.3. **Considérations méthodologiques**

L'équipe de recherche se composait d'un-e expert-e pour chacun des domaines suivants: éducation à l'environnement (U. Nagel), éducation à la santé (W. Kern-Scheffeldt) et éducation dans une perspective globale (V. Schwarz); ainsi, les domaines transversaux mentionnés dans le programme de travail de la CDIP (voir ci-dessus) étaient bien représentés.

En plus des recherches menées dans la littérature spécialisée, nous avons réalisé des entretiens avec vingt expert-es de pays germanophones. Les personnes interrogées – 7 femmes et 13 hommes, au fait de la réflexion menée dans la recherche et des questions qui se posent dans la pratique (cf. chap. 3) – couvrent un large spectre de connaissances et d'expériences dans différents domaines spécialisés: pédagogie, psychologie, sociologie, coopération au développement, promotion de la santé, promotion de la qualité de l'école, développement scolaire, didactique, de même qu'élaboration de moyens d'enseignement et de plans d'études.

Le canevas utilisé pour les entretiens⁴ a principalement porté sur des questions de définition de notions, de concepts déjà utilisés et de modèles relatifs aux compétences et aux standards appliqués dans les domaines thématiques examinés, ainsi que sur les expériences réalisées lors de leur application dans la pratique. Les expert-es ont également eu la possibilité d'exposer leur opinion sur les possibilités et les limites de cet instrument de pilotage et d'assurance qualité.

L'évaluation des entretiens s'est déroulée en trois phases: premièrement, un commentaire a été rédigé au terme de chaque entretien pour consigner les conditions générales dans lesquelles l'entretien s'était déroulé, les impressions particulières sur son déroulement, les éventuelles sources de perturbation, l'état d'esprit de la personne menant l'entretien ainsi que les réactions de la personne sondée. Dans un deuxième temps, les vingt entretiens ont été entièrement retranscrits; les copies ont ensuite été étudiées par les trois membres de l'équipe de recherche. Dans une troisième phase, un schéma synoptique, structuré selon le canevas (comportant neuf catégories), a été réalisé sur la base de tous les entretiens, puis analysé au sein du groupe de recherche.

⁴ Nous avons reproduit en annexe le canevas complet sur lequel se sont basés les entretiens.

Après une évaluation de tous les entretiens et une première présentation des principaux résultats de cette étude devant la Commission "Bildung für Nachhaltige Entwicklung" de la société allemande *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*, il s'est avéré que notre référence à un modèle à trois cercles pour les compétences disciplinaires et transversales – lequel avait été développé auparavant dans le cadre d'une autre étude (Nagel et Affolter 2004) - rencontrait un intérêt particulier. Nous avons donc décidé de donner la possibilité aux personnes interrogées de prendre position par écrit sur la base de ce modèle, une dizaine de mois après les entretiens (cf. chapitre 4 et annexe).

2. Education à l'environnement / éducation dans une perspective globale / éducation à la santé

L'EDD, est la contribution de l'éducation à un développement durable de la société. S'inscrivant dans une formation générale complète, l'EDD d'une part se fonde sur des domaines de formation établis (tels que l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé, l'éducation dans une perspective globale, ou encore la pédagogie interculturelle et l'éducation à la citoyenneté), et d'autre part, elle les transcende. Quant à savoir dans quelle mesure l'EDD puise matière dans les différents domaines transversaux, la question reste ouverte; il serait souhaitable et nécessaire de procéder à des clarifications terminologiques sur ce point. De fait, la présente étude se limite à une brève présentation des diverses traditions qui se sont fait jour, depuis les années septante, dans les régions germanophones et aux trois domaines qui font l'objet d'un examen particulier dans le cadre de cette étude. Elle propose un compte rendu de leur évolution en rapport avec le concept de développement durable.

2.1. Education à l'environnement

Vers la fin des années soixante et le début des années septante du siècle dernier, la protection de la nature et les problèmes environnementaux firent leur apparition dans les thèmes débattus par le grand public, partout dans le monde. Suite à la première Année européenne de la conservation de la nature, en 1970, une première conférence mondiale fut organisée par l'ONU en 1972 à Stockholm, durant laquelle les notions d'environnement et de protection de l'environnement s'ajoutèrent à l'agenda politique. Cette même année, le Club de Rome publia un rapport stimulant sur "Les limites de la croissance" lequel, s'appuyant sur les résultats de la première simulation d'un système complexe de l'humanité, montrait les limites des ressources à l'échelle mondiale et exigeait de trouver des alternatives à la croissance illimitée.

Le système éducatif releva ces défis avec un certain retard, alors que les organisations actives dans les domaines de la nature et de l'environnement assumèrent un rôle pionnier dans de nombreux pays.

C'est ainsi qu'en Suisse, une éducation à (la protection de) l'environnement émergea dans les années septante, alimentée par les résultats obtenus en écologie. Cette discipline fut le précurseur de l'éducation à l'environnement telle que nous la connaissons aujourd'hui. Y contribuèrent largement des pédagogues conscients des enjeux environnementaux et des scientifiques engagés sur le plan pédagogique, comme cela avait d'ailleurs aussi été le cas pour des modèles plus anciens qui visaient une éducation à la protection de la nature (cf. Kyburz-Graber et al., 2001). L'approche idéaliste de la "première génération de l'éducation à l'environnement" (Nagel, 1998), qui privilégiait la transmission de connaissances et d'interrelations, se fondait sur l'idée que des êtres humains "éclairés", c'est-à-dire informés des causes des problèmes environnementaux, adopteraient un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement. Toutefois, il s'avéra rapidement qu'avec les problèmes environnementaux aussi – et peut-être particulièrement – la relation entre la connaissance et l'action n'est pas linéaire, et que des rapports sociaux complexes, existent entre connaissance de

l'environnement, conscience environnementale et action en faveur de l'environnement (cf. par ex. De Haan et Kuckartz, 1996). Pour reprendre une célèbre formule du pédagogue allemand Hartmut von Hentig, on peut dire: il ne suffit pas de clarifier *les choses sans porter renfort à l'être humain*, quand les faits sont complexes et sujets à controverse, et qu'ils se situent dans un champ conflictuel d'intérêts économiques et sociétaux. Dans cette optique, il faut aussi considérer les problèmes non résolus qui se sont posés à l'éducation à l'environnement classique, avec son principe de motiver les élèves à "bien agir", particulièrement pour ce qui est de la gestion des questions de valeur et de sens, et de l'orientation de l'éducation axée sur les situations-problèmes (Rost, 2002).

Durant ces vingt-cinq dernières années, deux facteurs d'influence ont joué un rôle déterminant dans le développement de l'éducation à l'environnement. D'un côté, la valorisation de l'orientation axée sur l'action et l'expérience dans l'enseignement sur le terrain a rencontré un écho très positif, surtout dans l'éducation à l'environnement, en rapport direct avec la nature – inspirée par des programmes américains comme *Earth Education* (Steve Van Matre) et *Flow Learning* (Joseph Cornell), sans oublier des liens avec l'*Outdoor Education* et la pédagogie active. Dans les pays de langue allemande, il a ainsi été possible de renouer avec des traditions pédagogiques de réforme, notamment les *écoles à la campagne*. Cette "deuxième génération de l'éducation à l'environnement" (Nagel 1998) a permis un élargissement méthodologique et une diversification des offres de formation extrascolaires qui visent principalement à renforcer la relation (perdue) de l'élève à la nature et à affirmer le jeune être humain dans sa personnalité (cf. Silviva 2005). Pour l'école, ces offres constituent un complément bienvenu, notamment dans les camps et les semaines vertes; mais elles n'ont pratiquement pas cours dans l'enseignement et surtout pas au niveau secondaire, où l'enseignement est particulièrement cloisonné. Citons dans ce contexte les offres proposées par les différentes campagnes destinées aux classes et menées par des organisations œuvrant pour l'environnement, comme Pro Natura, le WWF et Greenpeace, ou encore le programme GLOBE, qui est mondialement connu. Ces campagnes combinent l'apprentissage par la recherche et l'action sur le terrain avec des séquences didactiques spécifiques à la discipline, qui se déroulent en classe, par ex. "Nature sur le chemin de l'école", "Opération trous de pics", *Kids for Forests*, Projet Solaire Jeunesse, enquêtes sur des bio-indicateurs (cours d'eau, les lichens comme indicateur de la qualité de l'air).

Le troisième volet de cette évolution (ou "troisième génération de l'éducation à l'environnement") fut marqué par une écologie qui quitte sa niche biologique originelle, pour élargir son champ d'activité à une écologie générale voire une socio-écologie. Cette nouvelle orientation permet d'étudier de quelle manière l'action de l'individu, en rapport avec la nature et sa responsabilité vis-à-vis de l'environnement, évolue dans la société et change en fonction des règles sociales et des conditions économiques. Elle entra ainsi en dialogue avec des conceptions psychologiques, sociologiques et pédagogiques du comportement humain face à la nature et à l'environnement dans une société industrialisée. Dans les régions de langue allemande, au moins cinq courants de pensée se firent jour dans cette thématique au cours de la seconde moitié des années nonante (Beyersdorf, Michelsen, Siebert 1998, Kyburz-Graber et al. 1997), avec en fin de compte une certaine convergence si l'on se réfère au concept du développement durable. En Allemagne, cette évolution théorique et pratique de l'éducation à l'environnement se développa principalement à partir de 1999, dans le cadre du Programme fédéral quinquennal de la commission allemande BLK "21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" (De Haan,

Harenberg 1999) et de son programme subséquent "[Transfer-21](#)". Dans ce cadre, la question des compétences, qui avait joué un rôle dans les débats précédents sous le terme de "qualifications clés écologiques⁵", fut à nouveau abordée et redéfinie à l'aide du concept cadre de la "compétence créatrice⁶" (Harenberg, De Haan 2000).

L'éducation à l'environnement s'est développé, à l'échelon mondial, dans le contexte du concept de développement durable et du plan d'action global de Rio 1992, l'Agenda 21 (Keating, 1993). L'accent se déplaça d'un triangle basé sur la menace (pollution de l'environnement, épuisement des ressources, explosion démographique) vers celui du développement durable, avec la notion d'équilibre entre des objectifs de développement écologiques, économiques et sociaux, visant à répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Suivit alors un débat animé sur les objectifs, sur les contenus et sur les méthodes d'une éducation en vue du développement durable (en anglais: *education for sustainable development*, ESD, cf. par ex. <http://cec.wcln.org>, ESDebate). Lors du Sommet mondial de l'ONU sur le développement durable à Johannesburg, qui eut lieu en 2002 (WSSD, "Rio+10"), la place centrale de l'éducation se trouva confirmée, et l'Assemblée générale de l'ONU décida en décembre 2002 de proclamer une "Décennie pour l'éducation en vue du développement durable" (2005–2014). L'UNESCO fut chargée de sa mise en œuvre.

En Suisse, le Congrès national "Le développement durable fait école – l'école fait-elle du développement durable ?" de novembre 2002, qui eut lieu juste après la conférence de Johannesburg, marqua une étape décisive. Le large éventail d'organismes réunis, pour la première fois, tous les acteurs importants de la Confédération, les autorités scolaires (CDIP) et du corps enseignant avec les trois organisations spécialisées pour l'éducation dans le domaine de la santé, du développement et de l'environnement. Par la suite, le groupe de travail pour l'éducation à l'environnement de la région Nord-Ouest de la CDIP (NW EDK), en tant que co-organisateur du congrès, rédigea un document stratégique intitulé "Mit Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung". Il y formula des principes sur les conditions générales et les perspectives pour la poursuite des travaux sur les fondements, et notamment sur les compétences, de l'EDD en Suisse (NW EDK 2003). Ces suggestions furent ensuite reprises par la CDIP dans le cadre de la Plate-forme "Education au développement durable" de la CDIP et des offices fédéraux, nouvellement créée.

2.2. **Education dans une perspective globale**

Le concept d'éducation dans une perspective globale s'est développé, parallèlement aux processus de mondialisation, à partir de la théorie et de la pratique de l'éducation au développement, sans toutefois être rattaché à une science de référence spécifique. Il s'agit d'un concept évolutif dans la mesure où l'éducation dans une perspective globale se réfère à diverses approches pédagogiques.

⁵ En allemand: *ökologische Schlüsselqualifikationen*.

⁶ En allemand: "Gestaltungskompetenz". Définition succincte de la compétence créatrice: capacité de modifier et de modéliser l'avenir des communautés dans lesquelles on vit, par une participation active, dans un esprit de développement durable.

Les premières impulsions sont lancées dans le monde anglo-saxon. D'après l'étude de Klaus Seitz, la première définition de l'éducation dans une perspective globale remonte à Robert G. Hanvey (*global education*), un spécialiste américain des sciences de l'éducation. Pour lui, la *global education* comprend l'étude des relations d'interdépendance entre des systèmes écologiques, culturels, économiques, politiques et technologiques. Il s'agit de la prise de conscience que les êtres humains partagent des aspirations et des besoins communs au-delà de la diversité de leurs modes de vie (Hanvey 1982).

Dans les régions de langue allemande, le terme *éducation au développement* (*Entwicklungspädagogik*) est apparu pour la première fois au début des années soixante. L'orientation de la recherche portait sur des questions d'éducation dans les pays en développement. Avec la création par Alfred K. Tremml (chercheur en sciences de l'éducation) de la revue *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* (ZEP)⁷ en 1977, l'objet de la recherche s'élargit pour englober, dans les pays industrialisés, l'éducation à des thématiques spécifiques au Tiers-monde⁸.

Dans les années septante, les acteurs de la coopération au développement commencent à éditer du matériel didactique sur des thèmes de politique de développement. Leur but est de former les jeunes des pays industrialisés aux problèmes des pays en développement, ainsi que de montrer les liens structurels entre le surdéveloppement et le sous-développement. Cette approche éducative de la politique de développement fut critiquée au motif qu'elle mettait trop l'accent sur le fossé Nord-Sud et que les populations des pays en développement étaient essentiellement présentées dans leur dépendance à l'aide. Dès la fin des années quatre-vingt et le début des années nonante, le débat sur l'éducation au développement s'oriente de plus en plus vers des problèmes mondiaux et les défis qu'ils posent à l'école. Orientation qui apparaît dans de nouveaux termes tels: *Eine-Welt-Pädagogik*, éducation pour un seul monde, et *Globales Lernen*, éducation dans une perspective globale (Scheunpflug / Seitz 1995).

En 1985, dans un effort de rapprocher théorie et pratique, le Forum "Ecole pour un seul monde" élabore, en s'inspirant du débat en cours dans les pays anglo-saxons, un catalogue d'objectifs de formation, influençant ainsi les réflexions sur l'éducation dans une perspective globale dans les régions de langue allemande (Seitz 2002, 369). Dans son rapport "L'apprentissage global en Suisse", publié en 1996, le Forum "Ecole pour un seul monde" souligne l'importance de mettre en relation des expériences locales et des phénomènes planétaires. Il est demandé un rapprochement de l'éducation à l'environnement et de l'éducation dans une perspective globale afin de favoriser la compréhension des relations entre le local et le global. Quatre idées clé sont définies: élargir l'horizon de formation, réfléchir à son identité – améliorer la communication – repenser son style de vie et établir des liens entre le local et le mondial – être acteur de sa vie. Les compétences qui en découlent doivent permettre à la personne d'orienter sa capacité d'action locale en fonction des évolutions à l'échelle mondiale. Le but de cette éducation est la personne autonome et souveraine.

De son côté, Klaus Seitz propose dans son étude de concevoir l'éducation dans une perspective globale comme un "développement de la personne dans un contexte global" (Seitz 2002, 440).

⁷ Devenu aujourd'hui le journal *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*.

⁸ cf. Forghani 2001 in: Trisch 2005, p. 19: "Bildung in den Industriestaaten über den Gegenstandsbereich der Dritten Welt".

L'éducation dans une perspective globale ne peut donc pas se limiter à la transmission de compétences (par ex. de citoyenneté mondiale), dans la mesure où les compétences ne peuvent être définies uniquement à partir d'exigences sociales, sans prendre en considération les possibilités du sujet apprenant. En conséquence, Klaus Seitz estime que cette approche éducative doit se concevoir en termes plus généraux que "l'intégration dans l'éducation de phénomènes liés à la société mondialisée".

Comme déjà mentionné, la notion d'éducation dans une perspective globale comprend différentes approches pédagogiques qui ne peuvent se résumer à un seul concept commun. La difficulté de préciser les spécificités de l'éducation dans une perspective globale et de la définir est liée à deux problèmes majeurs: d'une part, l'éducation dans une perspective globale n'est pas un programme didactique, mais plutôt la réflexion d'une pratique engagée, qui a jusqu'à présent cherché à avoir une influence sur l'école à partir de l'extérieur. La seconde difficulté réside dans l'ambivalence de son contexte et de son objet: "Il est aussi difficile de donner une description objective de la situation mondiale que de définir les buts et le mandat de l'éducation dans une perspective globale" (Seitz 2002, 378).

Les droits humains et le concept de développement durable constituent la base normative de l'éducation dans une perspective globale. Celle-ci met en exergue, dans le mandat de formation – qui découle d'ailleurs du concept –, sa dimension globale et afférente à la politique de développement. En effet, le développement durable implique aussi "l'éducation pour tous"⁹, et plus précisément une éducation qui transmet à la génération montante des valeurs et des perspectives de citoyens du monde, et qui les rend capables de penser et d'agir à l'échelle mondiale.

Dans une contribution au Congrès national "Le développement durable fait école – l'école fait-elle du développement durable ?", déjà évoqué dans le chapitre précédent, la Fondation Education et Développement, centre national de ressources pour l'éducation dans une perspective globale, a plaidé pour un changement de perspective en ce qui concerne les objectifs et les contenus. Ce changement de perspective allant dans le sens de la durabilité concerne le mandat de formation, les disciplines, l'enseignement des sciences et le profil de compétences devant être acquis au terme de la scolarité obligatoire. En conclusion, on peut retenir qu'un profil de compétences allant dans le sens d'un développement durable vise autant à promouvoir l'individu qu'à favoriser des aptitudes et des comportements essentiels pour la société.

2.3. **Education à la santé**

L'essor de la santé publique qui se profile depuis les années quatre-vingt, aux Etats-Unis comme en Europe, est le reflet de conceptions générales théoriques sur la santé, qui reposent essentiellement sur des considérations sociologiques. La santé y est décrite, selon une définition plutôt utopique, comme un "état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité" (OMS, 1948, 1986). La santé n'est

⁹ cf. Objectifs du Millénaire pour le développement

pas uniquement déterminée par les systèmes d'aide socio-médicaux, mais aussi par les conditions de vie socioéconomiques et écologiques. Antonovsky¹⁰ apporte un complément qualitatif à la notion de santé, qu'il conçoit comme un continuum – une conception qui ne décrit ni la santé ni la maladie comme un état absolu, mais qui les considère comme des états interdépendants, et dont l'influence sur la vie de l'être humain change constamment. La [Charte d'Ottawa \(1986\)](#) – véritable texte fondateur du débat sur la promotion de la santé – retient certaines conditions fondamentales, essentielles à la santé, telles que: la paix, des conditions de logement convenables, l'accès à l'éducation et à la nourriture, un revenu, des écosystèmes stables, une exploitation raisonnable des ressources, la justice sociale et l'égalité des chances.

Cette prise de conscience a permis que l'OMS mise très tôt sur des programmes mis en œuvre dans des "settings" (cadres de vie) – comme les villes, les communes, les écoles, les hôpitaux et les entreprises – où la santé peut être promue, mais aussi mise en danger. L'approche actuellement adoptée en matière de promotion de la santé repose sur le modèle de salutogenèse développé par Antonovsky, qui se fonde sur les conditions et les ressources (humaines) de la santé. Il a ainsi inversé la problématique du modèle biomédical, qui se concentre exclusivement sur les facteurs de risque à l'origine des maladies. Ces deux notions et approches que sont le cadre de vie ("setting") ainsi que le changement d'orientation des déficiences vers les ressources constituent le point de départ d'une promotion moderne de la santé.

La [politique-cadre de la Santé pour tous \(OMS 1999\)](#) se concentre sur trois domaines prioritaires: modes de vie favorables à la santé, environnement salubre et services appropriés de prévention et de traitement.

Durabilité, santé et promotion de la santé

La santé, et partant la promotion de la santé occupent une place centrale lorsqu'il est question de permettre un développement durable de la société. La durabilité et la santé sont intrinsèquement liées: un développement durable contribue à maintenir et à favoriser la santé. A l'inverse, il est tout bonnement impossible de travailler à un développement durable, à une économie durable sans avoir la santé. La santé est de prime importance, tant comme critère de résultat que comme condition indispensable au développement durable de la société.

La promotion de la santé s'adresse d'abord aux groupes sains d'individus et s'exerce dans des cadres de vie spécifiques; elle cherche à les renforcer et à promouvoir leur développement. Les textes fondateurs de la promotion de la santé ([Charte d'Ottawa](#) – 1986) et du développement durable (Rapport Brundtland, CMED, 1987), parus presque en même temps, présentent beaucoup de similitudes. Avec les documents finaux de la Conférence de l'ONU sur l'environnement et le développement, qui s'est tenue à Rio en 1992, et notamment l'Agenda 21 (Keating 1993 / 2002), un jalon a été posé en faveur de la durabilité dans le domaine de la santé et de la promotion de la santé également. Et durant la Conférence "Rio+10", le Sommet

¹⁰ Antonovsky, Aaron. Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erweiterte Ausgabe von Alexa Franke. Tübingen 1997. (Original en américain 1987).

mondial sur le développement durable (SMDD) organisé à Johannesburg en 2002, la santé a été identifiée comme l'un des cinq domaines dans lesquels il faut agir en priorité.

Santé et développement durable dans le contexte du système d'éducation

La promotion de la santé consiste en une approche programmatique qui comprend explicitement l'amélioration des modes de vie liés à la santé et celle des conditions de vie ayant un impact sur la santé. Dans le cadre des conférences internationales afférentes à cette question (Ottawa 1986; Adelaïde 1988; Sundsvall 1991; Jakarta 1997) et dans les recommandations qui y ont été adoptées, cette stratégie a été développée sur le plan conceptuel et testée dans la pratique, par une série de projets d'intervention et de réseaux, puis partiellement évaluée. Pour la mise en œuvre de la promotion de la santé, la Charte d'Ottawa recommande trois stratégies fondamentales: promouvoir l'idée (*advocacy*), conférer les moyens (*enabling*) et servir de médiateur (*mediating*)¹¹. Elle définit à cet effet cinq domaines d'action prioritaires: élaborer une politique de promotion de la santé, développer des structures favorisant la santé, renforcer l'action communautaire, développer des aptitudes individuelles et réorienter les services de santé (OMS, 1993). Le principe fondamental y est toujours de considérer en parallèle les comportements et les interrelations.

Initiatives de promotion de la santé au niveau des réseaux

A l'initiative de l'OMS, un nombre considérable d'initiatives de promotion de la santé, reliées par des réseaux, a été lancé dans les cadres de vie ("settings") dans de nombreux pays. Citons, à titre d'exemple, le Réseau européen des écoles en santé. Dans ce contexte, un élément central a été l'introduction de la notion d'autonomisation ("empowerment") dans les débats sur la promotion de la santé, un concept qui avait déjà été évoqué, en 1986, sous le terme "opérationnaliser" dans la Charte d'Ottawa.

Indicateurs pour une école qui favorise durablement la santé

L'avenir réside dans le développement et l'élaboration d'une approche systématique permettant le monitoring du développement durable, comme base pour la réalisation d'indicateurs en vue d'une évaluation exhaustive de la durabilité destinée aux écoles qui cherchent à promouvoir la santé. A cet égard, le point de départ doit être la définition de la santé (1986) de l'OMS.

Dans le contexte national suisse de l'éducation, le programme de travail 2005 de la CDIP a suivi les prescriptions de la Charte d'Ottawa et des documents de Rio. D'ailleurs, le thème de travail prioritaire 7.1. "Intégration de l'éducation au développement durable" inclut le programme "éducation + santé - Réseau suisse".

¹¹ Une application de ces exigences se retrouve, pour le domaine de l'école, dans la logique adoptée pour la "Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé" (CIF), OMS, 2001.

3. Les entretiens

3.1. Critères de sélection et experts consultés

Les critères suivants ont été retenus pour la sélection des vingt expert-es consultés. La personne choisie:

- représente un des trois domaines transversaux examinés ou en a une connaissance de par ses activités de recherche et / ou ses pratiques de conseil;
- est active soit dans la recherche en rapport avec la pratique scolaire (université, haute école spécialisée), soit dans le développement / le conseil scolaire et l'élaboration de moyens d'enseignement avec un rapport à la recherche;
- était disponible pour un entretien entre janvier et avril 2005.

La répartition des entretiens au sein de l'équipe de recherche s'est effectuée en fonction des disponibilités. U. Nagel a assumé une grande partie des entretiens, notamment en Allemagne. Il a pu combiner ces entretiens avec un voyage d'études dans le cadre de son congé sabbatique. Les autres entretiens se sont déroulés avec W. Kern-Scheffeldt et V. Schwarz.

Le nombre d'entretiens et leur répartition figurent dans le tableau 1 p. 19.

Expert-es consultés, cités dans l'ordre alphabétique:

- *Susanne Bögeholz, Prof. Dr., Professeure de didactique de la biologie (Sec II) au Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) de la Georg-August-Universität Göttingen, a participé (dans le Schleswig-Holstein) au programme 21 de la commission BLK.*
- *Christian Graf-Zumsteg, consultant et auteur indépendant, directeur de projet dans le domaine du développement de moyens d'enseignement (Lernwelten Natur-Mensch-Mitwelt, Schulverlag Bern), ancien secrétaire central du Forum "Ecole pour un seul monde" ("Schule für eine Welt"), directeur de projet lors de la constitution de la Fondation Education et Développement, enseignant primaire et secondaire (cf. www.grafzumsteg.ch).*
- *Gerhard de Haan, Prof. Dr., Professeur et directeur de l'Institut für erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung de la Freie Universität Berlin, direction du programme 21 de la BLK et du programme Transfer-21, co-responsable (avec W. Edelstein) du programme de la BLK "Demokratie leben und lehren" (vivre et enseigner la démocratie), président du comité national allemand pour la Décennie de l'ONU pour l'éducation en vue du développement durable.*
- *Martin Hafen, Dr., sociologue et assistant social, formateur à la Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) de Lucerne, Institut für Forschung und Weiterbildung, Fachbereich Prävention, co-direction de la filière d'études postgrades Prévention et promotion de la santé.*

- *Tina Hascher*, Prof. Dr., Professeure de pédagogie à l'Université de Berne, depuis 2005 à l'Université de Salzbourg. Travaux de recherche notamment sur les thèmes du climat scolaire, de la promotion de la santé et du développement de l'école.
- *Otto Herz*, pédagogue diplômé de psychologie, conseiller pédagogique indépendant, chargé de cours, auteur, co-fondateur de la *Laborschule* de Bielefeld, directeur d'établissement, collaborateur au *Landesinstitut für Schule NRW* pour le programme GÖS (cf. www.otto-herz.de).
- *Ruth Kaufmann-Hayoz*, psychologue du développement de l'enfant, Prof. Dr., Professeure d'écologie générale, directrice du Centre interfacultaire pour l'écologie générale (IKAÖ) de l'Université de Berne.
- *Regula Kyburz-Graber*, Prof. Dr., Professeure de pédagogie à l'*Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik* de l'Université de Zurich, recherches sur l'éducation à l'environnement depuis plus de vingt ans, active sur le plan international dans le cadre du projet ENSI – *Environment and School Initiatives*.
- *Michael Kalfff*, Dr., pédagogue et formateur d'adultes, fondateur de *Naturschule Freiburg*, directeur de projet de "MIPS für Kids" au *Wuppertal Institut*, indépendant depuis 2004, directeur de la société de conseil "Open Mind Talent Training" à Staufen.
- *Urs Peter Lattmann*, Prof. Dr., germaniste et pédagogue, jusqu'en 2004 directeur du HPL (Institut de formation des enseignantes et enseignants secondaires du canton d'Argovie) à Zofingen, longtemps actif dans le domaine de la promotion de la santé et de la prévention, à la retraite.
- *Katharina Maag Merki*, Dr., pédagogue, jusqu'en février 2005 responsable du secteur de recherche "Schulqualität und Schulentwicklung" au *Pädagogisches Institut* de l'Université de Zurich, en 2005-2006 Professeure au DIPF (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*) de la *Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt*. Depuis avril 2006, Professeure de pédagogie à la *Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau*.
- *Annette Scheunpflug*, Prof. Dr., Professeure de pédagogie générale à la *Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg*.
- *Heinz Schirp*, Dr., directeur suppl. du *Landesinstitut für Schule von Nordrhein-Westfalen* à Soest. Contribue à l'élaboration de programmes, notamment dans les domaines éducation sociale, histoire et éducation à la citoyenneté.
- *Siegfried Seeger*, formateur indépendant, dans le domaine de la promotion de la santé et du développement de l'école (jusqu'en 1999, actif au sein de la *Landeszentrale für Gesundheitsförderung* en Rheinland-Pfalz), président de la *Deutsche Gesellschaft für Gesundheitsfördernde Schulen*, Mainz.
- *Hannes Siege*, coordinateur au niveau fédéral du concours pour les écoles "alle für EINE Welt – EINE WELT für alle" dans le secteur "Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit" (travail de formation et d'information sur la politique de développement) d'*InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung GmbH)* à Bonn.

- *Klaus Seitz*, PD Dr. phil., rédacteur de la revue spécialisée "eins Entwicklungspolitik", privat-docent dans le domaine des sciences de l'éducation à l'Université d'Hanovre.
- *Ute Stoltenberg*, Prof. Dr., Professeure dans le domaine des sciences de l'éducation et membre de l'*Institut für Umweltkommunikation* dans le domaine des sciences de l'environnement, Université de Lüneburg.
- *Gottfried Strobl*, Dr., Professeur en sciences de l'environnement et en biologie au *Oberstufenkolleg* de l'Université de Bielefeld.
- *Alfred Uhl*, Prof. Dr., *Anton Proksch-Institut* de Vienne, domaines de la promotion et de la prévention de la santé.
- *Felix Wettstein*, Professeur à la *Fachhochschule Aargau* (devenue en 2006: *FH Nordwestschweiz*) à Aarau, responsable des EPG en promotion de la santé.

Tableau 1: répartition des expert-es consultés selon les domaines thématiques / spécialisés

Expert-e	Domaine thématique / spécialisé	A réalisé l'entretien
Martin Hafen, Urs-Peter Lattmann, Siegried Seeger, Alfred Uhl, Felix Wettstein	Promotion de la santé	WK
Christian Graf, Annette Scheunpflug, Hannes Siege, Klaus Seitz Heinz Schirp	Education dans une perspective globale, éducation à la citoyenneté	VS UN
Susanne Bögeholz, Michael Kalff, Regula Kyburz-Graber, Gottfried Strobl	Education à l'environnement	UN
Gerhard de Haan, Ute Stoltenberg, Ruth Kaufmann-Hayoz	Education en vue du développement durable	UN
Tina Hascher Otto Herz, Katharina Maag Merki	Pédagogie, développement scolaire et qualité de l'école	WK UN

Comme le montrent les colonnes des domaines spécialisés et des interlocuteurs, il a été possible d'atteindre une répartition relativement équilibrée des trois domaines transversaux que sont l'éducation dans une perspective globale / l'éducation à la citoyenneté (5), la promotion de la santé (5) et l'éducation à l'environnement (4), avec les compléments apportés par les expert-es en EDD issus de domaines transdisciplinaires comme la pédagogie, la psychologie, le développement de l'école ou la recherche en matière de compétences.

3.2. **Réalisation et évaluation des entretiens**

Les personnes interrogées ont d'abord été sollicitées (par courrier électronique ou par téléphone) et un rendez-vous pour l'entretien a été fixé à leur lieu de travail, à l'exception des conseillers scolaires et formateurs indépendants (Graf-Zumsteg, Herz, Kalff, Seeger, Siege), pour lesquels l'entretien s'est déroulé à un endroit qui se prêtait bien, d'un point de vue organisationnel, dans le cadre de leur activité.

Les entretiens ont été réalisés à l'aide d'un canevas d'entretien comportant onze questions, développé par l'équipe de projet (voir annexe). Ils ont duré entre 45 et 75 minutes. Un des entretiens (A. Uhl) n'a pas, pour des raisons particulières, pu être terminé; il n'a finalement pas été retenu dans l'évaluation.

Le traitement des données de l'entretien oral s'est déroulé en trois phases: premièrement, un commentaire a été rédigé au terme de chaque entretien (cf. Witzel 2000) pour consigner les conditions générales dans lesquelles l'entretien s'était déroulé, les impressions particulières sur son déroulement, les éventuelles sources de perturbation, l'état d'esprit de la personne menant l'entretien, ainsi que les réactions de la personne interrogée. Ces notes ont servi d'instrument de réflexion, en complément d'information au texte retranscrit. Dans un deuxième temps, les vingt entretiens ont été entièrement retranscrits; les copies ont ensuite été lues par les trois membres de l'équipe de recherche. Dans une troisième phase, un schéma synoptique structuré selon le canevas (comportant neuf catégories) a été réalisé sur la base de tous les entretiens, puis analysé au sein du groupe de recherche.

En raison de la particularité de la tâche qui consistait à dégager des questions complémentaires et de la diversité des données collectées, il s'est avéré nécessaire d'élaborer un concept spécifique d'exploitation des entretiens. Mais le choix de la procédure d'analyse est aussi lié à des considérations économiques et pratiques émanant de la recherche. En raison des limites temporelles et économiques fixées, nous avons renoncé à pratiquer une procédure extensive. Cette restriction a permis, pendant le traitement des données déjà, une méthodologie fonctionnelle, orientée sur la thématique traitée. Dans le cadre de l'analyse systématique des entretiens, nous nous sommes inspirés d'une procédure d'exploitation globale reprise de Legewie (1994). Les résultats de ce processus sont des hypothèses sur les questions posées, ainsi que des affirmations portant sur la description et l'explication des principaux énoncés sélectionnés. A nouveau pour des raisons de spécificité de la thématique, nous avons renoncé à générer un système de catégories allant au-delà des questions du canevas.

4. Positions et tendances constatées dans le débat sur la "compétence" dans l'éducation en vue du développement durable

4.1. Quels modèles de compétences pour l'EDD ?

Les entretiens menés avec les expert-es ont pris pour point d'appui différents modèles de compétences, formulés de façon plus ou moins détaillée. Ainsi, on se réfère à l'étude DeSeCo d'une part, dans laquelle l'OCDE définit des "compétences clés" dans un cadre de référence international (Rychen et Salganik 2003, OCDE 2005, Rychen 2005). D'autre part, on se rapporte aussi à la description de standards de formation basés sur les compétences de l'expertise BMBF (Klieme et al. 2003) et à la notion de compétence selon Weinert (2001).

Nos interlocuteurs ont tous insisté sur la nécessité d'entrer dans ce débat public et la réflexion scientifique en cours. Sur le fond, tous approuvent une orientation selon des standards et des compétences permettant de piloter l'*output* et la qualité. De même, il est incontesté que l'EDD, notamment dans les domaines thématiques examinés, devrait disposer de ses propres spécificités d'*output*. Parallèlement, tous font part d'un certain scepticisme, plus ou moins prononcé, vis-à-vis du débat en cours dans les conditions-cadres actuelles qu'offre la politique éducationnelle (voir chap. 4.3.).

Dans le cadre de notre étude, nous avons réuni dix modèles de compétences, formulés en termes plus ou moins détaillés, et modèles partiels qui s'avèrent pertinents pour l'EDD (cf. tableau 2).

Les spécialistes consultés ne se réfèrent pas – à l'exception de Bögeholz, De Haan, Herz, Maag Merki, Schirp, Siege – dans leurs réponses à leur notion de la compétence ou à leurs modèles de compétences personnels. Ils positionnent leur travail en faisant référence aux modèles courants, notamment Weinert et Klieme ainsi que DeSeCo. Plusieurs experts, surtout ceux qui sont actifs dans le domaine du conseil, font référence à la différenciation classique que Roth opère en matière de compétences – une différenciation qui est très utilisée, notamment dans l'enseignement professionnel: ce dernier distingue la compétence technique et méthodologique, la compétence sociale et la compétence personnelle¹². Dans la promotion de la santé, on se réfère plutôt à la Charte d'Ottawa (OMS 1986) comme concept cadre pour les objectifs de qualité et les standards, ainsi qu'à des critères pour la qualité de l'école – avec référence à l'approche par "setting" (cf. chap. 2).

Une majorité des spécialistes consultés estime que le concept de l'OCDE sur les compétences clés (DeSeCo) constitue un cadre de référence adéquat pour un modèle de compétences EDD largement étayé (cf. aussi à ce sujet le tab. 3).

¹² Dans son anthropologie pédagogique (1971, vol. 2), Roth n'a initialement distingué que les trois domaines de la compétence technique ("Sachkompetenz"), de la compétence sociale ("Sozialkompetenz") et de la compétence personnelle ("Selbstkompetenz"). La différenciation du domaine de la compétence technique en compétence technique ("Sachkompetenz") et compétence méthodologique ("Methodenkompetenz") est apparue plus tard.

Comme le montrent clairement les entretiens réalisés et l'évaluation de modèles tirés de la littérature spécialisée, les modèles de compétences intéressants pour l'EDD devraient inclure les dimensions des connaissances, de l'analyse, de l'évaluation et de l'appréciation, de la capacité de se faire une opinion, de la communication et de l'action. Otto Herz l'a résumé ainsi: "Les questions de durabilité sont des questions de compétence, dans le sens où il s'agit de combiner la souveraineté disciplinaire, l'orientation éthique, les formes de compréhension sociale et une forte motivation individuelle".

Tableau 2: Dix modèles de compétences et de qualité pertinents pour l'EDD

Cité dans l'entretien de	Modèle de compétences ou modèle de qualité	Référence
Gerhard de Haan	Compétence créatrice ¹³ (avec à la base 7, puis 8 et, depuis 2006, 10 compétences partielles pour lesquelles des exemples de bonne pratique et parfois des opérationnalisations ont été définis)	Programmes de la BLK "21" et "Transfer-21" (www.blk21.de)
Katharina Maag Merki	Compétences transversales (28 représentations opérationnalisées, qui peuvent être classées dans les domaines des compétences individuelles, interpersonnelles et sociales)	Grob / Maag Merki 2001,
Ruth Kaufmann-Hayoz	Une finalité et 7 compétences comme objectifs pédagogiques dans le domaine de l'EDD	Kaufmann-Hayoz / Bertschy / Gingins 2006
Susanne Bögeholz	Distinction entre compétences descriptives et normatives; Opérationnalisation de la compétence d'évaluation et d'appréciation, ainsi que de celle de porter un jugement	Bögeholz et al. 2005
Regula Kyburz-Graber	Capacité de jugement et de réflexion comme compétences noyau, critères de qualité pour les écoles EDD	Breiting / Mayer / Mogensen (SEED / ENSI) 2005, Kyburz-Graber et al. 2006
Heinz Schirp	Matrice à neuf champs avec des compétences politico-sociales	Schirp 2003
Christian Graf-Zumsteg	Standards de formation nationaux de la GPJE ¹⁴ pour l'éducation à la citoyenneté	GPJE 2004
Hannes Siege, Annette Scheunpflug	Programme de référence pour le domaine de formation "Globale Entwicklung" (développement dans une perspective globale)	Siege / Appelt (KMK / BMZ) 2006, Lang-Wojtasik / Scheunpflug 2005
Otto Herz	8 objectifs de formation pour une vie tournée vers l'avenir	Robinson 1972, Herz 2004
Siegfried Seeger, Tina Hascher	Promotion de la santé et développement de l'école dans un cycle qualité ("Gute gesunde Schule"), concept de qualité scolaire élargi	Seeger 2004, Hascher 2004

Ces dix modèles seront présentés plus en détail dans la suite du rapport, sur la base des affirmations clés qui se dégagent des entretiens. Pour parvenir à une évaluation complète, il convient toutefois de consulter la référence bibliographique qui est à chaque fois indiquée par l'expert-e. Le cadre de cette étude ne nous permet pas de les reproduire ici.

¹³ En allemand: "Gestaltungskompetenz". Définition succincte de la compétence créatrice, c'est la capacité de modifier et de modéliser l'avenir des communautés dans lesquelles on vit, par une participation active, dans un esprit de développement durable.

¹⁴ Dénomination complète : *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung*.

La notion des compétences transversales (Grob et Maag Merki 2001) concerne tous les modèles pertinents pour l'EDD, puisque qu'elle révèle la problématique fondamentale de la formulation et de l'opérationnalisation de ces modèles. Cette notion sera donc abordée en premier dans la section suivante.

Durant son entretien, *Katharina Maag Merki*, qui a aussi livré des contributions en tant qu'experte du projet DeSeCo, nous explique que la recherche sur les compétences n'a gagné du terrain que dans le courant des années nonante et que c'est alors qu'a débuté – sur la base du débat sur les qualifications clés – une réflexion au niveau international. Alors que Weinert distingue l'intelligence par rapport aux aptitudes et aux capacités pouvant largement être acquises, Maag Merki et Grob considèrent que cette distinction est inadéquate parce qu'elle est inapplicable dans la pratique. Il semblerait que le concept large développé par Weinert sur les compétences ("des capacités et aptitudes cognitives permettant de résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent") se soit imposé dans la politique éducationnelle. C'est au travers du rapport Klieme sur les standards de formation et des projets internationaux de l'OCDE, PISA et DeSeCo que le concept développé par Weinert s'est imposé. Dans la phase d'opérationnalisation, ce concept serait de toute manière systématiquement affiné par des critères de performance (mesurables), même si les aspects motivationnels, volitifs et sociaux ne sont pas pris en compte, parce que "ils sont partie intégrante de la performance". Se pose alors la question de la place des compétences transversales, en rapport avec les standards de formation qui sont – comme on le sait – élaborés pour des "disciplines fondamentales". Le concept de compétences transversales a été développé parallèlement à une analyse systématique de plans d'études réalisée en Suisse. Il en découle une série d'objectifs de formation généraux, qui ont justement été formulés en termes transdisciplinaires. Ils ont été mis en regard de concepts issus de la recherche en psychologie de la personnalité et de l'intelligence, et vingt-huit représentations opérationnalisées en ont ensuite été déduites, lesquelles peuvent être attribuées aux domaines des compétences individuelles, interpersonnelles et sociales (Grob et Maag Merki 2001). Contrairement à la notion, plus ancienne, des qualifications clés (indépendantes du contenu), le contexte et le contenu s'avèrent ici essentiels pour l'acquisition et l'utilisation d'une compétence. "Transversal" ne signifie donc pas le choix de n'importe quel contenu, mais ce serait également une erreur de penser que les contenus doivent toujours être définis au travers des disciplines. Dans ce contexte, des réflexions intéressantes ressortent aussi de cet entretien en rapport avec la question du transfert des compétences, sur laquelle nous reviendrons au chapitre 4.3.

4.2. **Les principaux modèles de compétences et de qualité**

Gerhard de Haan a introduit, en 1998 déjà, le terme de "compétence créatrice"¹⁵ comme principale finalité d'apprentissage et compétence clé pour l'EDD, dans le but notamment d'élargir le concept de la "compétence à agir"¹⁶. Si "compétence à agir" signifie réagir à des situations-problème par une réaction adéquate, De Haan comprend sa notion de création – ainsi qu'il l'a souligné durant l'entretien – comme une incitation à travailler activement à des objectifs

¹⁵ En allemand: "Gestaltungskompetenz".

¹⁶ En allemand: "Handlungskompetenz".

d'avenir dans le sens du développement durable: "...il s'agit d'avoir soi-même des idées (...) et de pouvoir aussi mettre en œuvre ces idées". De Haan s'oppose à l'idée d'une compétence sociale et méthodologique indépendante de tout contenu, vu que les compétences ne peuvent s'acquérir qu'en rapport avec des domaines et des contenus spécifiques (cf. chap. 4.3).

Dans le cadre du programme 21 de la BLK, sept puis huit compétences partielles ont été formulées (Harenberg et De Haan 2000). En collaboration avec des représentants du degré secondaire I, le groupe de travail "Qualität & Kompetenzen" du programme de la BLK "Transfer-21" a encore développé cette différenciation depuis 2005. Il a décrit dix compétences partielles et les a en partie opérationnalisées. Dans un projet de guide sur l'EDD pour le degré secondaire I¹⁷, le groupe de travail fait référence d'une part à la distinction courante entre compétences techniques, méthodologiques, sociales et individuelles et, d'autre part, aux compétences clés de l'OCDE. Il compare les trois modèles dans le tableau ci-dessous:

¹⁷ "Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I", réalisé par le groupe de travail "Qualität & Kompetenzen" du programme BLK "Transfer-21", 2006.

Tableau 3:

(tiré du guide réalisé par le groupe de travail "Qualität und Kompetenzen", dans le cadre du programme de la BLK "Transfer-21", 2006)

Concepts classiques de la compétence	Catégories de compétences selon l'OCDE (2005)	Compétences spécifiques de la compétence créatrice
Compétence technique (Sach-Kompetenz) et méthodologique	<p>Se servir de médias et d'outils (tools) de manière interactive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive • Utiliser le savoir et l'information de manière interactive • Utiliser les technologies de manière interactive 	<p>T. 1 Développer son savoir en étant ouvert sur le monde et en intégrant de nouvelles perspectives</p> <p>T. 2 Réfléchir et agir en étant orienté vers l'avenir</p> <p>T. 3 Acquérir des connaissances et agir dans une démarche interdisciplinaire</p>
Compétence sociale	<p>Interagir dans des groupes hétérogènes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir de bonnes relations avec autrui • Coopérer, travailler en équipe • Gérer et résoudre les conflits 	<p>G. 1 Savoir planifier et agir en collaboration avec d'autres personnes</p> <p>G. 2 Être en mesure de participer à des processus décisionnels</p> <p>G. 3 Être capable de motiver d'autres personnes à devenir actives</p>
Compétence personnelle	<p>Agir de façon autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agir dans le contexte global • Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels • Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins 	<p>E. 1 Être capable de réfléchir à ses conceptions et à celles des autres</p> <p>E. 2 Savoir planifier et exécuter son action de manière autonome</p> <p>E. 3 Savoir faire preuve d'empathie et de solidarité envers les personnes défavorisées, les pauvres, les faibles et les opprimés</p> <p>E. 4 Être capable de se motiver à devenir actif</p>

Les auteurs commentent ainsi la différence entre les trois modèles de compétences représentés dans le tableau:

"Dans les plans d'études et les plans cadre pour l'école, on trouve dans nombre de *Länder* une différenciation entre la compétence technique, la compétence méthodologique, la compétence sociale et la compétence individuelle. Ces quatre compétences sont souvent désignées comme les quatre dimensions de la compétence à agir, qui les englobe. Le présent guide ne suit pas cette différenciation, bien que l'on trouve, dans le détail, des relations claires avec les compétences clés de l'OCDE, privilégiées ici comme des références (...). Le recours à ces

compétences comme cadre de référence repose sur des recherches de la psychologie cognitive, selon lesquelles *la* compétence technique, *la* compétence méthodologique, *la* compétence sociale, etc. n'existent en fait pas. Les compétences doivent se comprendre comme étant *spécifiques à un domaine*, et par "domaine" on entend des unités de sens thématiques et de contenu, qui sont relativement indépendantes des autres domaines du savoir. (...) Ceci implique que les compétences sont plutôt développées en étant reliées à un domaine spécifique et orientées sur des situations-problème que de manière transdisciplinaire et en faisant abstraction des situations réelles¹⁸.

Toutefois, une comparaison schématique des trois conceptions s'avère tout à fait pertinente, pour des raisons de pratique scolaire, dans le sens d'un outil d'orientation car: "Les différenciations des notions de compétences "classiques" montrent que celles-ci présentent des parallèles clairs avec le concept de compétence de l'OCDE et facilitent la possibilité de raccordement de l'outil d'orientation présenté ici avec les catégorisations qui ont cours en Allemagne"¹⁹.

Ruth Kaufmann-Hayoz décrit son approche comme étant déductive, se basant sur l'idée régulatrice du développement durable. Depuis près de cinq ans, un groupe de recherche EDD travaille, à l'Université de Berne, à mettre en œuvre cette approche déductive dans différents secteurs de la société et divers domaines de formation, pour l'école notamment, dans le cadre du projet du Fonds national "BINEU" relatif à l'éducation en vue du développement durable au degré inférieur ("Bildung für nachhaltige Entwicklung auf der Unterstufe", double thèse Bertschy / Künzli). Ces travaux ont aussi été repris dans le rapport d'experts "L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire", réalisé sur mandat de la CDIP (Kaufmann-Hayoz et al. 2006). Pour le domaine disciplinaire de l'EDD, le rapport propose une finalité, qui se concrétise sous la forme de sept compétences; ces compétences sont classées selon les trois champs de compétences du modèle DeSeCo (comme dans le modèle 21 de la BLK, voir tab. 3).

Finalité de l'EDD: Les élèves sont capables de participer à des processus sociaux permettant de déterminer et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour tendre vers un développement durable. Ils ont conscience de la signification du développement durable et saisissent le sens de la coresponsabilité de tous aux niveaux socioculturel, économique et écologique; ils connaissent les interdépendances de ces trois dimensions.

¹⁸ Traduction libre d'un extrait du guide réalisé par le groupe de travail "Qualität und Kompetenzen".

¹⁹ *idem*, p. 10.

Compétences dans le domaine "Agir de façon autonome":

Les élèves sont capables de...

- juger de manière critique l'idée de durabilité en tant que but souhaitable de l'évolution de la société et d'évaluer d'autres conceptions de son développement;
- évaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles dans la perspective d'un développement durable;
- prendre des décisions étayées qui répondent aux exigences du développement durable, dans des conditions d'incertitude, de contradiction et de connaissance partielle;
- évaluer et utiliser de manière réaliste les domaines de régulation personnels, communs et délégués en rapport avec le développement durable;

Compétence dans le domaine "Se servir d'instruments et de médias de manière interactive":

Les élèves sont capables de...

- s'informer de manière ciblée dans le domaine du développement durable et d'utiliser efficacement les informations obtenues pour prendre des décisions allant dans le sens du développement durable;

Compétences dans le domaine "Agir dans des groupes":

Les élèves sont capables de...

- développer avec d'autres des visions en relation avec le développement durable et de concevoir les étapes de transposition nécessaires à leur réalisation;
- débattre avec d'autres de décisions dans la perspective d'un développement durable.

Durant l'entretien, Kaufmann-Hayoz souligne l'importance de la compétence de négociation, qu'elle définit comme une capacité de gérer des conflits d'objectifs et d'intérêts de façon constructive. Elle souligne la nécessité d'adopter une approche et un apprentissage systémiques. Elle relève le fait que l'on ne peut ni enseigner ni évaluer les compétences et les objectifs transversaux indépendamment des contenus. Les critères de sélection de contenus d'enseignement appropriés devraient certes s'orienter sur le concept de la durabilité, dans le sens où, idéalement, on pourrait montrer tant les perspectives économiques, écologiques et sociales que les dimensions temporelle et spatiale et les liens entre le local et le global. Mais l'idée seule de la durabilité ne suffit pas à définir un éventail de contenus obligatoires.

Susanne Bögeholz opère une distinction entre les compétences descriptives et normatives, et critique, sous cet angle, la répartition des compétences partielles de la "compétence créatrice"²⁰

²⁰ En allemand: "Gestaltungskompetenz".

dans le programme 21 de la commission BLK. Elle distingue quatre compétences partielles pour la didactique de la biologie – savoir spécialisé, analyse, évaluation et communication – et se réfère au modèle de compétences de la "scientific literacy", la formation scientifique de base, qui sous-tend les études PISA.

Sa recherche se rapporte particulièrement à la compétence d'évaluation et d'appréciation, compétence pour laquelle elle voit un grand besoin de clarification pour les étudiantes et étudiants en formation initiale. "La spécificité de cette démarche consiste à chercher à associer systématiquement des connaissances et des valeurs, et à clarifier les points de vue, de façon à éviter que l'on fasse simplement intervenir implicitement des évaluations et des appréciations, dont on ne connaît pas les implications normatives". Une action responsable et visant à résoudre des problèmes exige une orientation éthique dans le sens de la "compétence d'évaluation et d'appréciation"²¹. Son groupe de recherche a développé un modèle de compétences d'évaluation et d'appréciation écologique en onze étapes, qu'on peut appliquer dans le cadre de l'enseignement. Elle en a fait une comparaison systématique avec d'autres modèles d'évaluation (Bögeholz et al. 2004).

Les auteures font précéder leur représentation synoptique des dix modèles d'évaluation et d'appréciation d'une clarification terminologique: la dimension morale comprend des représentations / convictions permettant d'évaluer et de juger des actions comme étant bonnes ou mauvaises. L'éthique est la théorie afférente à la morale. Les valeurs représentent des orientations d'objectifs (conscientes ou inconscientes), dont les gens s'inspirent pour définir leurs actions. Les normes sont des orientations d'action directives, prescriptives.

Bögeholz et al. divisent les dix modèles étudiés en trois catégories (non exhaustives, qui peuvent être complétées): a) "Réflexion éthique"²², b) "Méthodes dilemmes"²² et c) "Orientation sur l'action"²² (dans l'éducation à l'environnement). Les dix modèles permettent tous un traitement systématique de questions éthiques. Ils doivent rendre les élèves capables d'évaluer et d'apprécier une situation sur la base de réflexions personnelles et de prendre des décisions. Dans le tableau suivant, nous avons réuni les principales caractéristiques de différenciation et de comparaison.

²¹ En allemand: "Bewertungs- und Urteilskompetenz".

²² En allemand: "ethisches Reflektieren" / "Dilemmata-Methoden" / "Handlungsorientierung".

Tableau 4: Aperçu des dix modèles d'évaluation et d'appréciation ainsi que de réflexion éthique
(d'après Bögeholz et al. 2004)

<p>Réflexion éthique (quatre modèles):</p>	<ul style="list-style-type: none"> - différentes résolutions pour un même objectif - référence à des traditions et des méthodes de pensée philosophiques - réfléchir et argumenter sur une base éthique signifie justifier des énoncés moraux: progressivement et systématiquement
<p>Méthodes dilemmes (quatre modèles):</p>	<ul style="list-style-type: none"> - se basent sur le modèle Kohlberg relatif au développement moral - les options d'action se présentant dans une situation de dilemme sont systématiquement évaluées selon différents types d'argumentations et de perspectives - fondamentalement, il s'agit de distinguer l'éthique et l'argumentation déontologique de celles qui sont conséquentialistes / utilitaristes
<p>Orientation sur l'action (deux modèles):</p>	<ul style="list-style-type: none"> - analyse de systèmes d'action écologico-sociaux - savoir spécialisé et réflexion sur des systèmes de valeurs, "savoir structurel relatif à l'évaluation"²³ (connaissances procédurales afin d'obtenir une évaluation et une appréciation explicite)

A la base de tous les modèles, on trouve la distinction entre les faits et les valeurs, donc entre des énoncés descriptifs et prescriptifs, ou normatifs, et les compétences qui s'y rapportent. Cette distinction est essentielle pour la pensée critique: elle ne peut en règle générale pas être présumée chez les élèves (ni chez les étudiantes et étudiants); elle doit être exercée et développée. Citons un autre élément tout aussi fondamental, à savoir être capable de changer de perspective. *Regula Kyburz-Graber* exprime un avis critique quant à la tendance qui consiste, avec l'approche plus large de l'EDD, à déprécier l'éducation à l'environnement (ou d'autres champs thématiques fondés sur une discipline) comme étant obsolète ou dépassée. La recherche en éducation à l'environnement peut en effet contribuer grandement au débat actuel sur la notion de compétence. Elle peut notamment apporter une réflexion critique sur des modèles élaborés et permettre de développer la capacité à se faire une opinion sur la base d'une analyse globale de champs d'action socio-écologiques intégrant différents domaines de connaissance. C'est d'ailleurs de cette perspective qu'est né le moyen d'enseignement "Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret", qui combine les trois domaines de l'environnement, de la société et de l'économie, et propose ainsi pour la première fois dans ce contexte des bases disciplinaires pour l'enseignement au degré secondaire II (Kyburz-Graber et al. 2006).

Regula Kyburz considère que le développement de modèles de compétences et de standards constitue un instrument efficace pour les enseignant-es, en tant qu'outil important pour enseigner et planifier l'enseignement. Dans le sens aussi d'un instrument d'autoévaluation, qui permet un regard neuf, dans une démarche d'autocritique, sur son enseignement. Les élèves aussi devraient pouvoir y réfléchir. "Nous devons donner aux enseignantes et aux enseignants de bons instruments, qui leur permettent de réaliser des objectifs contraignants." Il s'agit

²³En allemand: "Bewertungsstrukturwissen".

essentiellement de développement de la qualité. Par contre, comme instrument de contrôle imposé de l'extérieur, la démarche serait contreproductive: "si l'on pousse les gens, ils fournissent un travail qui est moins bon, on le sait bien". Madame Kyburz a également pris part à l'élaboration d'un guide de critères de qualité pour les écoles EDD, dans le cadre du projet Comenius - SEED, du réseau international de recherche *Environment and School Initiatives ENSI* (Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. – SEED / ENSI 2005).

Annette Scheunpflug, en tant que représentante de l'éducation à la politique de développement et de l'éducation dans une perspective globale, souligne quant à elle l'utilité de l'étude DeSeCo. Les compétences clés qui y sont formulées constituent une base de travail adéquate: "Avec la description DeSeCo, différents domaines sont représentés qui constituent une bonne description de l'enjeu de l'éducation dans une perspective globale". Elle critique la notion de "compétence créatrice", comme étant trop générale, plutôt vide de contenu. Or "l'apprentissage vide de contenu n'existe pas". Elle affirme qu'il y a des états de savoir sur lesquels se baser comme sur des standards minimaux. Elle ajoute qu'il faut des compétences définies, surtout pour gérer la complexité et dans les domaines de l'interculturalité ou de la communication (cf. aussi à ce propos Lang-Wojtasik et Scheunpflug 2005).

En cela, elle rejoint *Hannes Siege*, qui estime que de se référer au modèle DeSeCo est tout à fait approprié, mais le juge cependant trop peu spécifique à certains domaines. Siege a contribué ces deux dernières années, sur mandat du *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (BMZ) et de la *Kultusministerkonferenz* (KMK), à développer un programme de référence pour le domaine de formation du développement global²⁴ (Siege et Appelt KMK / BMZ 2006).

Contrairement aux autres modèles de compétences dont il est question dans cette étude, le programme de référence ("Referenz-Curriculum") part d'un concept élargi de durabilité avec quatre dimensions de développement. Aux dimensions connues de l'environnement, de la société et de l'économie s'ajoute la quatrième dimension, qui est la politique dans le sens d'une bonne gouvernance ("good governance"). Les auteurs se réfèrent sur ce point aux indicateurs de la Commission sur le Développement Durable de l'ONU – dans les secteurs du développement économique, social, environnemental et institutionnel – ainsi qu'aux décisions subséquentes de la VENRO (2005), l'association pour la politique de développement des organisations non gouvernementales allemandes. Le programme de référence décrit notamment:

- l'*objectif prioritaire de formation* de ce domaine,
- les *compétences*, que les élèves doivent acquérir pour pouvoir remplir les exigences mentionnées supra,
- les *contenus* et les *thèmes* disciplinaires qui sont importants ou pertinents pour l'acquisition de ces compétences
- les *standards* qui doivent être fixés, atteints et évalués dans le cadre d'exercices concrets.

Onze compétences fondamentales transversales sont formulées et articulées selon les domaines "Erkennen" (discernement), "Bewerten" (évaluation et appréciation) et "Handeln" (action).

²⁴ En allemand: "Referenz-Curriculum für den Lernbereich Globale Entwicklung".

Dans le domaine "discernement" (*Erkennen*):

1. Rechercher de l'information et la traiter, 2. Reconnaître la diversité, 3. Analyser l'évolution globale, 4. Opérer une distinction entre les niveaux d'action dans la société;

Dans le domaine "évaluation et appréciation" (*Bewerten*):

5. Changement de perspective et empathie, 6. Réflexion critique et prise de position, 7. Evaluer des mesures de développement;

Dans le domaine "action" (*Handeln*):

8. Solidarité et co-responsabilité, 9. Compréhension et résolution de conflits, 10. Capacité d'action globale, 11. Participation.

Le programme de référence ("Referenz-Curriculum") se distingue, avec son modèle de compétences, du programme 21 de la commission BLK (avec dix compétences partielles, articulées légèrement différemment). Il souligne que le domaine de formation que constitue le développement dans une perspective globale est "en mesure, grâce à son approche pluridimensionnelle avec changement de perspective, de donner suite à toutes les autres initiatives ainsi qu'aux domaines disciplinaires scolaires" (Siege / Appelt 2006).

Dans son entretien, *Christian Graf-Zumsteg* fait référence à une évolution similaire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, dans lequel des standards nationaux de formation ont été élaborés en Allemagne par la *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE), pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles (GPJE 2004). Trois domaines de compétences y sont reconnus: la capacité de se forger une opinion politique, la capacité à mener une action politique et des capacités méthodologiques (dont l'utilisation des médias). Dans ces trois domaines, des standards sont ensuite fixés pour trois tranches d'âge (fin du primaire, niveau moyen, fin du degré gymnasial). Pour ces trois degrés, le document pédagogique comprend également une série d'exemples d'activités. Dans le cadre de l'élaboration d'un moyen d'enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse (Bachmann / Graf-Zumsteg 2006), ces standards ont été discutés, et il a été conclu qu'ils ne pouvaient pas simplement être repris en Suisse. Se basant sur des observations de pratiques, qui montraient que les progrès des jeunes dépendaient très fortement des enseignant-es, l'équipe de projet a décidé de produire d'abord un ouvrage de base pour les enseignant-es, et de définir dans ce contexte les compétences qu'ils doivent acquérir pour l'éducation à la citoyenneté. L'auteur conçoit l'EDD comme un concept très politique, puisqu'il est fondamentalement centré sur la question suivante: dans quelle mesure l'être humain est-il capable de prendre des décisions tournées vers l'avenir? Or "la politique consiste à décider aujourd'hui ce qui doit se passer demain". Il s'agit bien là de la plus importante et de la plus difficile des compétences: prendre une décision face à un avenir ouvert, incertain, et gérer activement les peurs qui peuvent surgir, face à l'avenir, chez les enfants et les jeunes.

Heinz Schirp renvoie quant à lui au projet de modèle GÖS ("Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule" – aménagement de la vie scolaire et ouverture de l'école / avec plus de 2500 écoles participantes), du Land de Rhénanie du Nord-Westphalie, comme étant un exemple de projet de développement scolaire permettant d'encourager des compétences sociopolitiques du *community learning* ("apprentissage communautaire"). Dans ce projet, la vie démocratique a été exercée dans le cadre de l'école et de la commune, définis dans des conditions définies et

avec la participation de tous les acteurs. A cet effet, un modèle spécifique à chaque degré a été développé à l'aide d'une matrice à neuf cases, visant la promotion des compétences sociopolitiques pour l'enseignement, la vie scolaire et la communauté (cf. Schirp 2003).

Tableau 5: La matrice à neuf cases (selon Schirp)

Contextes Approches	Enseignement	Vie scolaire	Communauté
Vivre de manière exemplaire Structures et modèles sociaux	Espaces libres, limites, conventions	Participation	Participation à des initiatives et des projets de la commune
Réfléchir et prendre position Réfléchir à des valeurs Communautés d'apprentissage	Dilemmes liés à la discipline, philosophie pratique	Parlements scolaires, conseils d'élèves, notion de communautés "démocratiques" ("just communities")	Partenaires extrascolaires et "critical friends" (amis critiques)
Participer Espaces opérationnels et accès à l'action	Systèmes de soutien social, aides tutorielles	Médiation par les pairs ("peer mediation") et gestion des conflits	Projets et initiatives sur place, "service learning" (apprentissage par l'engagement)

Durant son entretien, Schirp remarque que "les trois approches du tableau ont un point commun, que nous définissons par le fait de se préoccuper de ("sich kümmern" en allemand, "to care" en anglais, c'est-à-dire se sentir concerné, avoir le sentiment que j'ai une responsabilité vis-à-vis de ce qui m'entoure). Ces notions décrivent une condition essentielle à la vie démocratique et sociale, à savoir notre participation émotionnelle. Sans participation émotionnelle, il n'est pas possible d'atteindre des résultats durables dans ce domaine". Il aborde là une dimension fondamentale pour toutes les compétences, celle de la motivation de l'individu.

C'est un point que *Michael Kalff* souligne aussi particulièrement: "Avant le faire et le pouvoir, il y a le vouloir ! Avant même de vouloir résoudre des problèmes, je dois avoir une raison de le faire. C'est pourquoi il place au centre de la problématique la compétence d'empathie. "Sans empathie, toutes les aptitudes à résoudre des problèmes ne seront d'aucune utilité. Mais quand l'empathie constitue l'orientation qui dirige mon action, on peut s'attendre à de bonnes performances." Se basant sur son travail pratique auprès de jeunes de cultures différentes, Kalff a développé le programme d'entraînement "Welt Weite Werte" (Kalff 2005) ainsi que le projet "Jugend im Wertall" (www.wertall.de). Ce volet ne peut pas être davantage exposé dans le cadre de la présente étude, mais il donne un exemple actuel – sans référence à la réflexion en cours dans la recherche sur les compétences et les standards – passionnant et proche de la pratique d'un accès à un domaine fondamental de l'EDD: celui de la gestion des questions de valeurs et de sens chez les enfants et les jeunes dans un monde toujours plus hétérogène,

mondialisé, dans lequel le philosophe Peter Sloterdijk diagnostique une "mondialisation du sentiment d'empathie" par de nouvelles formes de "voisinage lointain".

Le pédagogue et conseiller pédagogique *Otto Herz* – qui a lui-même été l'un des conseillers du projet GÖS en Rhénanie du Nord-Westphalie – emprunte une voie légèrement différente, avec ses huit "objectifs de formation pour une école tournée vers l'avenir". Pour définir une compétence, il s'appuie sur le débat au sujet des programmes des années septante. Il constate que la question des outils adéquats pour savoir quel comportement adopter dans le monde" (cf. Saul G. Robinsohn 1972) s'oriente, dans les conditions qui prévalent actuellement, en fonction d'un monde qui est encore devant nous. Il remarque également: "Mes objectifs de formation sont toujours formulés dans une perspective double. Une compétence d'intervention²⁵ et une recherche de compréhension ! Il ne s'agit pas uniquement pour moi de m'impliquer, mais plutôt de m'impliquer pour atteindre un certain niveau de compréhension." Herz illustre son concept par des exemples concrets, opérationnalisés, dans lesquels la participation et la co-responsabilité sont essentielles, dans le sens d'une culture scolaire démocratique. Ce faisant, il lui importe de créer non pas un modèle de compétences systématique, mais un instrument concret de motivation et de conseil pour les écoles, formulé dans une langue qui parle directement à l'éthique pédagogique des enseignant-es.

Huit objectifs de formation pour une vie tournée vers l'avenir

- Soif de connaissance et désir de comprendre
- Joie de la découverte et envie de faire des expériences
- Sens en éveil et profond respect
- Développer des visions et prise de risques
- Esprit d'entreprise et efficacité dans l'action
- Compétence à s'impliquer et effort pour se comprendre
- Empathie en éveil et sentiment de responsabilité
- Courage civil

(cf. www.otto-herz.de pour les termes originaux en allemand)

Dans le domaine de la promotion de la santé, les concepts et les instruments sur l'assurance qualité, dans le sens du changement des *comportements*, sont assez élaborés. Ils sont souvent orientés vers les objectifs et les projets de la vie quotidienne de l'école. Le recours à des programmes dont l'efficacité a été vérifiée (*evidence based*) et qui sont prévus sur une longue période constitue une approche de la standardisation et de l'assurance qualité qui ne cesse de gagner en importance.

Tandis que *Tina Hascher*, formatrice d'enseignants et chercheuse, se réfère davantage à la réflexion en cours autour des compétences et des standards de formation, *Siegfried Seeger* défend le point de vue d'un praticien et d'un conseiller pédagogique. En collaboration avec J. Thonhauser, elle a dirigé le cahier thématique *Kompetenzentwicklung beurteilen* de la revue "Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung", et dans ce cadre, elle a observé que certaines connaissances avaient été acquises sur le développement des compétences, mais que le besoin

²⁵ En allemand: "Einmischungs-Kompetenz".

de recherche pour le contrôle, les critères de l'assurance qualité est encore important. En tant que conseiller, Seeger partage des réflexions concrètes sur la question de la mise en pratique; il se demande si des méta-objectifs, comme le courage civil ou le renforcement du sens de la cohérence, peuvent être opérationnalisés. Si tel est le cas, quelles sont les différentes étapes, les objectifs échelonnés, les jalons, les champs d'application nécessaires pour développer des objectifs directeurs avec les enseignant-es en vue du développement de la qualité de leur école ? Les expert-es consultés actifs dans le domaine de la promotion de la santé (sauf Hascher et Seeger et aussi Hafen, Lattmann et Wettstein) se rejoignent sur la question de savoir si une école active dans la promotion de la santé est une bonne école (et inversement). Une conférence (Lucerne, décembre 2004) du Réseau suisse d'écoles en santé, durant laquelle Hascher et Seeger sont intervenus comme orateurs (Hascher 2005, Seeger 2005), a donné un bon aperçu de l'état de ce débat. Tous deux voyaient un potentiel certain dans une mise en relation de ces deux approches, pour autant qu'une réflexion soit menée, tout au long du processus, sur les différentes étapes pour vérifier leur efficacité et le degré d'atteinte des objectifs. Durant son entretien, Seeger a exposé une vision qui permettrait de savoir "s'il serait possible de parvenir, avec l'éducation à l'environnement, la promotion de la santé et la durabilité, à une notion spécifique de la qualité, qui soit en mesure d'apporter une réflexion "transversale" sur les systèmes de qualité existants dans l'école, au-delà de l'idée de l'efficacité de l'école".

4.3. **Les compétences comme terrain commun des trois accès à l'EDD**

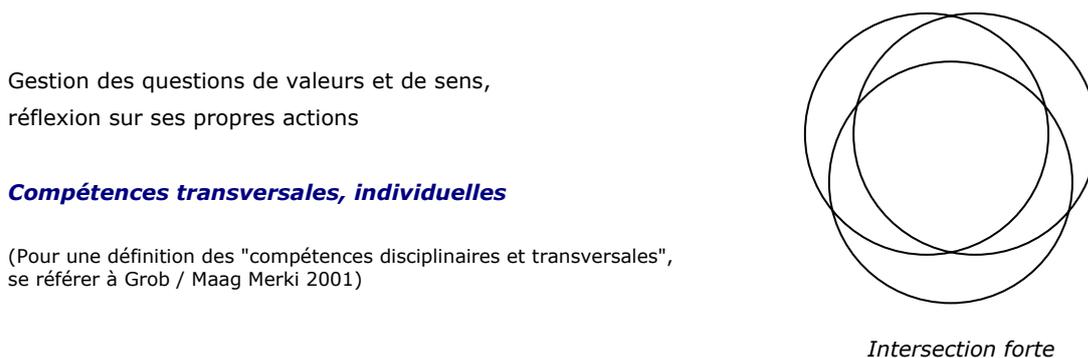
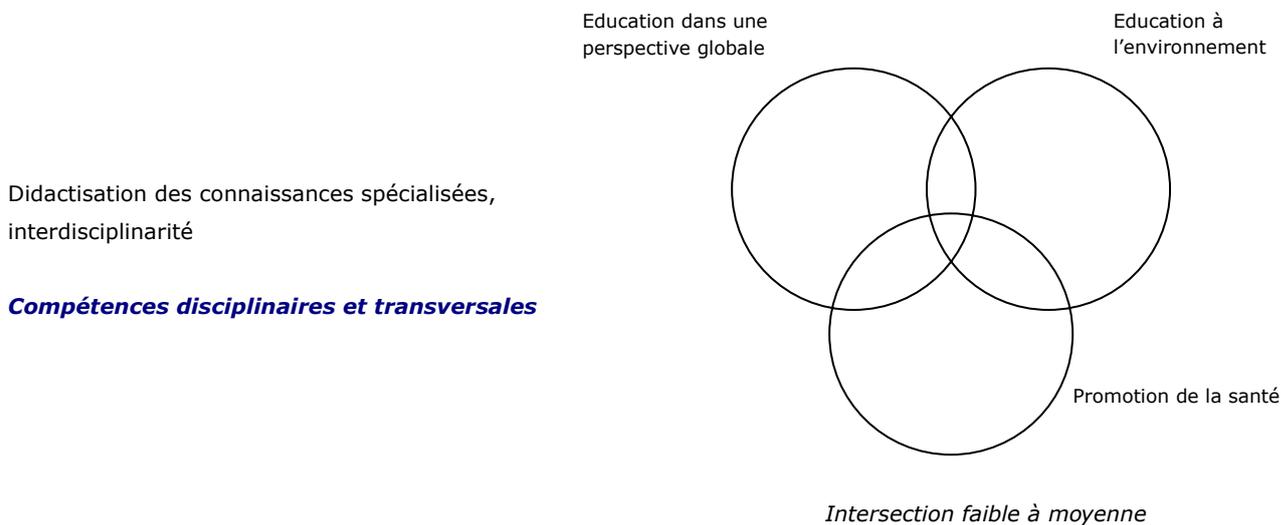
Comme cela a déjà été mentionné, notre étude s'est notamment fondée sur la thèse selon laquelle une prise en compte différenciée d'objectifs, de contenus, de méthodes et de compétences peut servir de point de départ pour une plus forte coopération entre les domaines de l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé et l'éducation dans une perspective globale, ainsi que pour leur développement commun. En outre, les connaissances préalables dont nous disposions nous permettaient de déduire que la réflexion sur la notion de compétence n'est pas considérée ni réalisée de la même manière dans les différents champs thématiques (cf. chap. 2). C'est pourquoi nous avons également demandé à nos interlocuteurs quelle était leur position sur les différentes entrées thématiques à l'EDD. Après une évaluation de tous les entretiens et une première présentation des principaux résultats de cette étude devant la Commission "Bildung für Nachhaltige Entwicklung" de la société allemande *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*, il s'est avéré que notre référence à un modèle à trois cercles pour les compétences disciplinaires et transversales – lequel avait été développé auparavant dans le cadre d'une autre étude (Nagel et Affolter 2004) – rencontrait un intérêt particulier. Nous avons donc décidé de donner la possibilité aux personnes interrogées de prendre position par écrit sur la base de ce modèle, une dizaine de mois après les entretiens (cf. aussi annexe). Sur la base de ces commentaires et d'autres discussions menées au sein de l'équipe de projet, le modèle initial de Nagel et Affolter a encore été développé. Celui-ci avait été structuré en trois niveaux²⁶, par référence à la terminologie relative aux compétences transversales de Grob et Maag Merki (2001). Dans les trois domaines, des compétences

²⁶ Cette articulation ne doit pas être confondue avec la distinction couramment employée et émanant de Roth, qui consiste à différencier les compétences technique, méthodologique, sociale et personnelle ("Sach- und Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz").

disciplinaires et transversales sont encouragées - illustrées sur le schéma par une augmentation de la proportion de compétences transversales du haut vers le bas (cf. Ill. 1). A noter que, durant ces dernières années, on a observé dans les trois domaines une réorientation – parallèle et sans perception interactive – des thématiques axées sur la problématique (problèmes environnementaux, clivage Nord-Sud, notion de la santé orientée sur la pathogénèse) vers des thématiques axées sur les ressources (exploitation durable des ressources, hétérogénéité comme ressource culturelle, notion de la santé orientée sur la salutogénèse). Il en résulte, dans les trois domaines du modèle présenté ici, un transfert vers les compétences transversales. Avec l'orientation de plus en plus forte selon des objectifs opérationnels ainsi que des questions de sens et de valeurs, les recouvrements entre les trois entrées thématiques à l'EDD sont de plus en plus importants. Pour la mise en œuvre pratique de l'EDD à l'école, cela signifie que ces compétences peuvent être encouragées si les enseignant-es utilisent leur entrée disciplinaire à la thématique de la durabilité, travaillant ainsi sur des questions d'évaluation et d'appréciation, et favorisent une réflexion des élèves sur leurs propres actions. Les meilleurs résultats peuvent être escomptés lorsqu'une collaboration des différents domaines peut être réalisée dans le cadre d'un projet orienté sur l'action et accompagné d'un apprentissage en situation.

Illustration 1: Trois accès à l'EDD – Différenciation selon les types de compétences

d'après: U. Nagel / C. Affolter (2004), *Beiträge zur Lehrerbildung* 22(1), 95-104, complété



Si, dans le cadre de cette étude, (seuls) les trois domaines de l'éducation à l'environnement, de la promotion de la santé et de l'éducation dans une perspective globale sont mentionnés, en référence au point 7.1 du programme de travail de la CDIP (cf. chap. 1), cela ne doit pas laisser entendre que l'EDD pourrait se résumer à ces trois domaines. Le modèle peut toutefois d'une part soutenir la collaboration entre ces domaines et, d'autre part, montrer comment les compétences disciplinaires et transversales doivent interagir, lorsqu'il est question de traiter un champ thématique social complexe. En postulant un développement de l'EDD, on peut déduire du modèle que la collaboration des trois domaines de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et de l'éducation dans une perspective globale devrait focaliser sa recherche sur les compétences individuelles et sur le renforcement des ressources personnelles. Le modèle fait aussi ressortir le fait que la différence d'ancrage disciplinaire des trois domaines devrait être reconnue et maintenue pour promouvoir de manière équilibrée les compétences dans les trois domaines.

La littérature sur les compétences spécifiques qui devraient particulièrement être encouragées dans la formation des enseignant-es présente un parallèle intéressant avec les modèles de Terhart (2002) et de Neuenschwander (2004). Terhart désigne comme compétences centrales de l'enseignant, outre les savoirs nécessaires – avec des composantes déclaratives, procédurales et métacognitives –, des routines professionnelles et des formes réflexives permettant de développer des échelles de valeur pertinentes pour la profession et une éthique professionnelles. Neuenschwander distingue trois formes de savoirs, sur la base desquelles les enseignant-es remplissent leur mandat: les compétences spécialisées, les compétences sociales et didactiques ainsi que les compétences réflexives. La distinction des trois niveaux dans le modèle susmentionné s'est fait jour indépendamment de ces travaux, et ne recouvre pas totalement les mêmes notions; mais les parallèles sont néanmoins frappants. Nous nous voyons surtout confortés dans le fait que la réflexion sur ses propres actions et ses valeurs constitue une compétence fondamentale pour un apprentissage continu. La confrontation au concept de développement durable se prête parfaitement à cet objectif.

Enfin, il convient de mentionner une hypothèse, qui s'est développée durant l'entretien avec Otto Herz, au fil de la discussion sur le modèle, lorsqu'il a remarqué que les possibilités de généralisation du savoir acquis augmentent avec le degré de recoupement des cercles de domaines. Il serait donc intéressant d'examiner l'hypothèse suivante: le transfert de compétences s'avère plus aisé lorsque sont en jeu des compétences transversales, individuelles et interpersonnelles. Mais aussi: la meilleure façon de stimuler le transfert de compétences transversales s'obtient par un apprentissage en situation et par un enseignement réflexif sur les valeurs (cf. chap. 4.3, transfert).

4.4. **Compétences et standards à l'école: limites et obstacles**

Bien que tous les expert-es consultés saluent, sur le fond, le travail avec des modèles de compétences et le principe de l'orientation sur l'*output* au travers du développement de standards, ils mentionnent aussi tous les difficultés et les limites qui accompagnent cette approche. Les objections et les réserves exprimées peuvent être réparties selon les catégories: politiques, pédagogiques et pragmatiques-opérationnelles.

a) Objections et réserves politiques:

Le débat mené à large échelle depuis près de dix ans sur les compétences et les standards à l'école a été déclenché en grande partie par les études PISA sur les performances des élèves. Etant donné qu'elles ont été développées et coordonnées dans le cadre de l'OCDE, au niveau international - tout comme le modèle DeSeCo des compétences clés - on peut se demander si elles suivent une logique économique et si elles constituent un moyen de transférer dans le système éducatif la pression croissante de la concurrence, dans un marché mondialisé. Ce point de tension fondamental a d'ailleurs été mentionné par des expert-es actifs dans des domaines très différents.

Citons à titre d'exemple les trois entretiens suivants:

Gerhard de Haan s'appuie de façon pragmatique sur le modèle de compétences DeSeCo parce qu'il offre un cadre faisant l'objet d'un large consensus international de même qu'une approche orientée sur la résolution de situations-problème. Il est conscient des objections politiques, notamment en Allemagne, avec le reproche d'une certaine instrumentalisation. "L'OCDE signifie pour beaucoup "économie", couplée de l'exigence suivante: *penses-tu assez bien pour pouvoir fonctionner dans cette société, ce système économique ?* – autrement dit: *es-tu assez bon pour Siemens ?* Mais cela ne caractérise pas ce que le groupe DeSeCo a formulé".

Selon Klaus Seitz, l'orientation sur l'*output* ne fait qu'accroître le danger d'une mesure des performances, dans le contexte d'une compétition internationale qui vise à sélectionner les têtes les plus brillantes. "En Angleterre, le *ranking* [classement] des écoles est déjà pratique courante depuis plus de dix ans, sous la direction d'une agence constituée à cet effet. Cette culture de la mesure des performances se répercute inmanquablement sur la pratique de l'enseignement, dans le sens d'un *learning for the tests* [apprentissage en vue des examens]. C'est une forme d'aménagement libéral du système d'enseignement, orientée sur le marché, que je trouve problématique".

Siegfried Seeger admet ce dilemme: "...cela implique que le standard a une fonction d'encouragement, d'orientation, mais aussi de contrôle. (...) Le revers de la médaille, c'est que [le discours sur l'*output*] est mené dans un contexte de diminution des ressources, et cela est cynique à mes yeux".

Une étude s'avère particulièrement intéressante dans ce contexte; il s'agit du rapport de 450 pages de Hermann Veith, intitulé "Kompetenzen und Lernkulturen" (2003). Avec sa "reconstruction historique des principales sémantiques modernes en matière de formation", Veith montre, en reprenant l'évolution au cours des 500 dernières années dans les régions germanophones, que chaque société et chaque système économique a généré certaines

exigences de qualification, face auxquelles le système éducatif a tenté de réagir. Il ne peut être question ici de résumer ou d'évaluer ce travail. Nous nous contenterons de préciser que cette étude expose les rapports historiques qui ont conduit à ce que l'accent évolue, dans le système éducatif, des aptitudes simples des jeunes sortant de l'école aux vertus du travail, puis, via les qualifications spécialisées et les capacités, aux qualifications clés et, finalement, aux compétences.

Si l'on considère l'évolution des dernières décennies, on peut conclure que le concept des qualifications clés transversales s'avère trop statique. La mobilité internationale et la complexité croissante des secteurs professionnels nécessitent des capacités de résolution de problèmes et des parcours de formation individuels et flexibles. "Ce n'est pas le métier qui organise la biographie; c'est le job qui devient une occasion d'organiser sa carrière sur le marché du travail, et ce de manière indépendante, en se basant sur des compétences spécialisées, sociales et individuelles. La réussite du parcours repose en règle générale sur la responsabilité individuelle des différents sujets – abstraction faite de toutes les conditions extérieures. La conjoncture des notions "développement de compétence", "autosocialisation" et "apprentissage tout au long de la vie"²⁷ trouve ici son fondement économique" (Veith 2003, p. 352).

Dès lors, qu'y a-t-il de nouveau dans la notion de compétence ? Le concept des compétences clés (OCDE / DeSeCo 2005) allie des conditions subjectives, psychiques (dispositions à l'action) et des compétences sociales; il comporte également une orientation à la résolution de situations-problème – "... pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les compétences de résolution de situations-problème dans des situations variables" (Weinert 2001) – et présuppose que le contexte et le contenu sont essentiels pour l'acquisition et l'utilisation de la compétence ("...les exigences, les ressources psychosociales et le contexte font partie intégrante d'une compétence", Rychen 2005). Un aspect important puisqu'il montre qu'il ne s'agit pas d'aptitudes générales détachées de tout contenu (comme pour les qualifications clés), et souligne ainsi que le contenu n'est pas indifférent. Enfin, du fait que ce modèle de compétences sert de base pour l'élaboration des exercices des études PISA sur les performances des élèves, comme pour le développement de standards de formation, cela entraîne aussi un changement dans le pilotage du système de formation. Ce dernier passe d'une orientation axée sur l'*input* (plan d'études, moyen d'enseignement, etc.) à une orientation axée sur l'*output* (les standards sont contrôlés dans toutes les écoles).

b) Objections et réserves pédagogiques:

Plusieurs expert-es remarquent que, malgré tous les efforts pour obtenir des commentaires objectivables sur les standards et d'autres instruments de pilotage, on a toujours l'impression que l'on ne saisit ainsi qu'une partie de ce qui est en fait accompli dans le travail éducatif. Sur cette question, Gottfried Strobl fait référence à l'image du filet du physicien Hanspeter Dürr, qui dit: "Tout ce qui ne peut être attrapé avec mon filet n'existe pas", et se pose alors la question: "comment mon filet devrait-il être fait pour pouvoir aussi attraper ce qui est le plus important ?" Et l'essentiel – sur ce point, la plupart des expert-es consultés sont d'accord, quelle que soit leur

²⁷ En allemand: "Kompetenzentwicklung", "Selbstsozialisation" et "lebensbegleitendes Lernen".

discipline – ce sont les questions de valeurs et de sens, qui font la vraie valeur éducative de l'EDD.

On trouve parmi les objectifs de formation d'Otto Herz pour une vie tournée vers l'avenir (voir ci-dessus) la notion duale "Empathie en éveil et sentiment de responsabilité", dans laquelle la dimension émotionnelle des compétences joue un rôle considérable. On ne peut mesurer les systèmes de valeurs, mais on peut en faire la démonstration dans le quotidien scolaire. Michael Kalff le formule ainsi: "Ce qui est enseigné et communiqué sur les valeurs doit se refléter dans la vie scolaire. L'école comme "communauté démocratique" (*just community*) est celle où les enseignant-es, les élèves, les parents donnent ensemble à l'école un système de valeurs et des règles, et où c'est elle-même qui contrôle le respect des règles et sanctionne en cas d'infraction". C'est là que les standards d'opportunités d'apprentissages²⁸ prennent leur sens.

La deuxième objection d'ordre pédagogique est qu'à force de se concentrer sur la promotion des capacités et habiletés, c'est-à-dire des compétences, les contenus s'en trouvent négligés; or on ne peut prendre n'importe quel contenu. "Si ce ne sont pas des contenus pertinents pour des questions de vie importantes, alors j'ai vraiment un problème de motivation (...) Le problème de l'école, c'est bien que nous éteignons la joie de la découverte et la soif d'apprendre des enfants. Voilà pourquoi l'apprentissage en contexte scolaire s'avère souvent contreproductif" (O. Herz).

Quels critères utiliser pour sélectionner les champs thématiques ainsi que les contenus pertinents, qui permettent d'exercer les compétences fondamentales de l'EDD ? Le danger d'une certaine complaisance dans le choix des thèmes est discuté depuis longtemps déjà dans l'enseignement des disciplines spécialisées, comme pour la didactique du domaine *Mensch-und-Umwelt*. Un certain nombre d'expert-es consultés ont mentionné ce dilemme et ont insisté explicitement sur la fonction d'orientation du concept du développement durable: l'EDD a un potentiel – encore trop peu connu – en tant que concept d'orientation pour l'ensemble des disciplines scolaires. Ute Stoltenberg constate durant son entretien: "La responsabilité face aux ressources et la justice, en tant que principes éthiques centraux de la pensée de la durabilité, sont des orientations de fond, qui ont des conséquences pour le positionnement concret sur les questions qui se posent à l'élève confronté au monde".

c) Objections et réserves pragmatiques-opérationnelles:

L'objection la plus fréquemment exprimée concerne les difficultés d'opérationnalisation et de mesure des compétences transversales, complexes, qui sont indispensables pour l'EDD. D'une part, on constate que le travail nécessaire pour concrétiser une thématique et une situation de mesure est si important que l'on doit se demander si c'est faisable, dans la pratique scolaire, par rapport au résultat obtenu. Ainsi, le modèle de la compétence d'évaluation et d'appréciation, qu'a développé le groupe de recherche de Susanne Bögeholz, comporte dans un modèle de base onze étapes que l'on doit atteindre pour combiner systématiquement des connaissances et des valeurs.

²⁸ Les "opportunities to learn standards" (OTL) constituent un moyen de mesurer et de vérifier que les élèves, les enseignant-es et les parents ont accès aux différents ingrédients qui font la qualité de l'école.

D'autre part, il y a la difficulté de la formulation concrète de questions et d'exercices de test, comme Rost (2005) notamment les a décrits. Ainsi Ruth Kaufmann, avec son expérience en matière d'instruments de test psychologique, exprime des doutes quant à la pertinence des moyens utilisés pour contrôler l'atteinte des compétences: "...quand on vient de la psychologie, on est en fait habitué à ce que les instruments que l'on emploie soient testés et étalonnés (...). Et cela vaut évidemment particulièrement pour la mesure de telles compétences, difficiles à opérationnaliser".

On peut conclure, sur la base des entretiens mais aussi des autres échanges dans le cadre des diverses présentations de notre travail, qu'il n'existe pas encore de mesures fiables pour les compétences transversales. Il reste donc encore beaucoup de travaux de recherche et de développement à entreprendre dans ce domaine (cf. chap. 5).

Les compétences et la question du transfert

Les compétences ne peuvent s'acquérir qu'en lien avec des situations concrètes, dans lesquelles il est toujours question de thèmes et de contenus concrets. Les compétences disciplinaires sont – dans le sens du savoir contextuel facilitant l'orientation – une condition à toute action dans le monde, et donc une condition pour l'acquisition de compétences transversales. "L'apprentissage vide de contenu n'existe pas" (A. Scheunpflug); tous les expert-es consultés sont d'accord sur ce point. Il faut aussi y voir un développement et une délimitation importants par rapport à la notion antérieure de "qualifications clés" détachées de tout contenu et de toute discipline (voir ci-dessus). Les compétences transversales également sont toujours spécifiques à un domaine dans l'EDD, mais ces "domaines relatifs à la vie quotidienne"²⁹ (Edelstein et De Haan, 2004) ne sont pas aussi bien définis que les autres disciplines scolaires.

Si les compétences ne peuvent être exercées et vérifiées que dans un contexte d'action déterminé, il se pose la question du transfert, c'est-à-dire des possibilités et des conditions pour la transmission et la généralisation de certaines compétences au-delà de divers contextes et situations d'action. Toutes les personnes interrogées qui abordent spécifiquement cette question soulignent les difficultés liées au transfert et le soin avec lequel on doit traiter cette question.

De Haan résume la question ainsi: "selon la psychologie de l'apprentissage, plus un champ est diffus, moins les domaines sont définis, et plus la possibilité d'un transfert diminue". Bögeholz entrevoit, sur la base de son travail de recherche sur la compétence d'évaluation et d'appréciation, deux possibilités de permettre le transfert: a) "Flexibiliser" et "entraîner" en exerçant la même structure fondamentale d'exercice dans le plus de contextes possibles et b) Partir des théories subjectives et des représentations préalables des élèves. Parmi les méthodes appropriées, citons l'apprentissage en situation et l'enseignement qui offre une réflexion sur les valeurs. Katharina Maag Merki formule à ce sujet une question de recherche générale: "Ma thèse serait qu'il y a tout un spectre de possibilités de variation qui doivent déjà être reconnues comme du transfert, où l'on est en présence de compétences à agir fonctionnelles pour différentes situations qui sont toutefois comparables par certains aspects". Dans l'entretien mené avec Otto Herz, une hypothèse s'est finalement profilée, selon laquelle le transfert de compétences s'avère plus aisé lorsque sont en jeu des compétences transversales, individuelles

²⁹ En allemand: "lebensweltliche Domänen".

et interpersonnelles. "Si la confiance en soi est une compétence de base, alors je pars du principe que cette compétence de base peut se manifester dans un grand nombre de modes de vie une fois arrivée à maturation chez une personne; elle a alors un très grand degré de généralisation" (O. Herz).

5. Questions de recherche complémentaires

L'un des buts principaux de la présente étude était d'obtenir une vue d'ensemble de l'état de la réflexion sur les compétences et les standards dans différents champs thématiques de l'EDD. En plus de préciser certaines notions et positions, il s'agissait prioritairement d'identifier des questions ouvertes, notamment des questions de recherche, pour la poursuite du développement de ce secteur. Beaucoup de questions complémentaires possibles se sont dégagées des entretiens, lesquelles ont pour la plupart déjà été mentionnées dans les chapitres précédents et ne peuvent toutes être rappelées ici.

C'est pourquoi nous avons choisi trois cercles thématiques, pour esquisser certaines lignes complémentaires de recherche et de développement.

- Un premier champ de recherche comporte des questions quant au développement et à l'opérationnalisation de modèles de structure et de développement pour les compétences qui s'avèrent particulièrement importantes pour l'EDD.

La question générale de savoir quels modèles de compétences entrent en ligne de compte pour l'EDD a pu être traitée de façon assez complète dans le cadre de cette étude. Ces modèles devraient inclure les dimensions des connaissances, de l'analyse, de l'évaluation et de l'appréciation, de la capacité de se faire une opinion, de la communication et de l'action, et devraient se référer au concept du développement durable. Sont régulièrement mentionnées comme exigences centrales la gestion de la complexité, agir de manière responsable et susceptible de résoudre des problèmes, orientation éthique (compétence de jugement), formes de compréhension sociale (participation) et orientation sur l'avenir. Un aperçu des principaux domaines thématiques à considérer comme accès disciplinaires à l'EDD a cependant aussi démontré que pour l'instant aucun consensus – du moins dans les régions de langue allemande – n'a encore été trouvé sur la systématique des compétences partielles, puisque sept ou dix, voire onze compétences partielles sont définies. Néanmoins, les neuf compétences clés DeSeCo sont reconnues par la plupart des auteurs comme offrant un cadre de référence international (cf. tab. 3).

Sur cette base, il s'agit de chercher à se mettre d'accord sur un modèle commun par la systématisation (distinction entre les compétences descriptives et normatives) et une orientation pragmatique sur les possibilités d'opérationnaliser. Car, en fin de compte, un modèle de compétences quel qu'il soit ne vaut que par son degré d'opérationnalisation. Dans toutes les compétences (partielles) évoquées, il se pose également la question du transfert, c'est-à-dire des possibilités et des conditions pour la reprise et la généralisation de certaines compétences dans divers contextes et situations d'action. Des questions de recherche et des hypothèses à ce sujet ont déjà été exposées au chapitre 4.3.

- Le développement de critères et de standards de qualité constitue un deuxième domaine nécessitant des travaux de recherche et de développement proches de la pratique pour le secteur interdisciplinaire de l'EDD. Il a été mentionné par des expert-es de différentes orientations spécialisées. Il y a là une occasion de permettre une meilleure collaboration entre les domaines transversaux examinés car, dans les domaines de la promotion de la santé, de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation dans une perspective globale, on travaille aussi depuis un certain temps à élaborer des critères de qualité pour l'enseignement et l'école; parmi les champs thématiques étudiés, c'est la promotion de la santé qui dispose de la plus grande palette d'instruments testés, orientés sur la pratique, pour l'assurance qualité (cf. www.quint-essenz.ch/fr). De plus, il devient ainsi possible d'établir des liens entre la réflexion sur la notion de compétence et le débat en cours parallèlement – et malheureusement souvent indépendamment – sur la qualité de l'école. Des convergences se profilent également avec les travaux internationaux réalisés dans le cadre du projet ENSI, où le potentiel de l'éducation à l'environnement – et à présent de l'EDD – pour le développement de l'école est étudié depuis une vingtaine d'années au moyen de la méthodologie de la recherche-action (SEED / ENSI 2005). Un outil d'orientation intitulé "Qualitätsentwicklung BNE-Schulen" a été produit dans le cadre du programme "Transfer-21" de la BLK, avec des références à cette étude et à d'autres. Cet outil synthétise des principes et des critères pour neuf champs de qualité (du groupe d'apprentissage à la gestion de l'école), et les relie à des méthodes d'apprentissage et de mise en évidence possibles (2006). En Suisse, il est prévu, dans le cadre du plan de mesures de la plate-forme de la CDIP-Confédération relative à l'EDD, de mettre l'accent sur l'élaboration d'un manuel portant sur le développement de la qualité pour les écoles EDD avec référence à des instruments de qualité à la disposition des écoles suisses.

- Comme troisième champ prometteur pour une recherche axée sur la réalité scolaire, nous avons retenu la question de la sélection de contenus pertinents pour la promotion de compétences de l'EDD. C'est particulièrement important pour le développement de programmes et de moyens d'enseignement, puisque dans les plans d'études, l'EDD est en règle générale classée dans le domaine de la connaissance de l'environnement, respectivement *Mensch und Umwelt* (qui n'existe pas dans les cantons francophones). Ce domaine intégratif a justement été mis sous pression dans le débat en cours sur les standards de formation pour les "disciplines de base" et risque de perdre en importance, tant à l'école que dans la formation des enseignant-es. Dans ce contexte, la *Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts* (GDSU) a élaboré un cadre de référence pour les leçons d'environnement intitulé "Perspektivrahmen Sachunterricht", dans lequel le concept du développement durable sert aussi d'orientation (GDSU, 2001). Ute Stoltenberg – co-auteure du document de la GDSU, active à l'Université de Lüneburg dans la formation des enseignant-es – souligne aussi la valeur du concept de durabilité comme cadre d'orientation dans la formation des enseignant-es. Une mise au point systématique de cet accès, qui apparaît aussi dans différents concepts de pratique et moyens d'enseignement (par exemple FED 2001), pourrait faire l'objet d'une nouvelle étude.

6. Remarques finales et perspectives

Le présent rapport a été élaboré plus d'une année après l'évaluation des entretiens et sa première publication (Nagel, Kern et Schwarz 2005), le travail ayant été interrompu pour différentes raisons – clôture d'un projet parallèle et lancement d'un nouveau projet de recherche qui allaient de pair dans le cadre d'une coopération; congé sabbatique de W. Kern. Entre décembre 2005 et fin 2006, nous avons toutefois présenté les résultats de cette étude lors de plusieurs conférences et colloques en Suisse comme en Allemagne, et en avons débattu avec des collègues dans différents milieux spécialisés, si bien que les résultats de ces échanges et de ces commentaires ont également pu être inclus dans le rapport final. Nous avons exploité la littérature scientifique parue sur cette thématique jusqu'à fin 2006 dans les régions germanophones. Nous espérons donc que cette étude apportera, aujourd'hui encore, une contribution utile à la réflexion dans la recherche et aux développements de la pratique.

Il convient de souligner trois points en particulier, en vue de ces développements, dans le sens d'une rétrospective tout comme de perspectives nouvelles:

- Notre projet de réunir ces trois entrées thématiques dans une étude de synthèse comparative demeure pour l'instant relativement isolé dans les régions de langue allemande. De notre avis, le débat souhaité au-delà des milieux spécialisés n'a malheureusement pas encore suffisamment cours; la promotion de la santé par exemple n'alimente quasiment que son propre débat.
- Des trois lignes de recherche présentées ici, les deux premières sont actuellement assez largement traitées. Cela se remarque par exemple dans l'organisation soutenue d'une conférence comme celle intitulée "Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung", lancée par la commission *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* de la DGfE, avec le groupe spécialisé dans la "psychologie de l'environnement" de la *Deutsche Gesellschaft für Psychologie* et la section "Sociologie et écologie" de la *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* au début du mois de février 2007 à Berlin.
- La thématique traitée dans le cadre de la présente étude s'est révélée être un champ très dynamique, où l'on peut escompter de nouveaux développements. De ce fait, cette étude doit se comprendre et être lue comme une contribution en évolution ("work in progress").

7. Bibliographie et sources

Légende des symboles

- ◇ version française disponible
- ❖ version anglaise disponible
- pas de version disponible en français ou en anglais, mais mention d'une autre traitant du même thème

AG Qualität & Kompetenzen des BLK-Programms Transfer-21 (Hrsg.) (2006): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I – Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin: BLK-Programm Transfer-21. www.transfer-21.de

AG Qualität & Kompetenzen des BLK-Programms Transfer-21 (Hrsg.) (2006): Orientierungshilfe Qualitätsentwicklung BNE-Schulen – Qualitätsfelder, Leitsätze und Kriterien. Berlin: BLK-Programm Transfer-21. www.transfer-21.de

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen (Dt. erweiterte Ausgabe von Alexa Franke, amerikanisches Original 1987).

- ❖ Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*, Jossey-Bass Publications.

Asbrand, B. (2002): Globales Lernen und das Scheitern der grossen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 25 (3), 13-19.

Bachmann, B. & Graf-Zumsteg, Ch. (2006): Politische Bildung. Umsetzungshilfe zum Lehrplan Volksschule des Kantons Bern. Bern: schulverlag.

Beyersdorf, M., Michelsen, G., Siebert, H. (1998): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied: Luchterhand.

Bögeholz, S., Hössle, C., Langlet, J., Sander, E. und K. Schlüter (2004): Bewerten - Urteilen - Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle der Biologiedidaktik. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften/ZfDN, 10, S. 89 - 115.

Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. – SEED/ENSI (2005): Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

- ◇ Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen F. – SEED/ ENSI (2005): Critères de qualité pour les établissements scolaires eco-responsables. Guide pour l'amélioration de la qualité de l'Education au Développement Durable – EDD. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. <http://seed.schule.at/uploads/QC-FR.pdf>
- ❖ Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen F. – SEED/ ENSI (2005): Quality criteria for ESD-schools. Guidelines to enhance the quality of education for sustainable development. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.

Bühler, H. (1996): Perspektivenwechsel?: Unterwegs zu „globalem Lernen“. (2. Aufl.). Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Edelstein, W. und de Haan, G. (2004): Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum (Empfehlung 5), in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim: Beltz, S. 130 – 188.

Forghani, N. (2001): Globales Lernen: Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck: Studeien-Verl.

Forum „Schule für eine Welt“ (1996). Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona: Forum Schule für eine Welt.

- ◇ Forum pour un seul monde (1996). L'apprentissage global en Suisse. Analyse de la situation, des attentes et des perspectives. Jona: Forum « Ecole pour un seul monde ».

Fountain, S. (1996): Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Braunschweig: Westermann.

- ◇ Fountain, S. (1995): Education pour le développement humain: un outil pour un apprentissage global, Paris/ Bruxelles: De Boeck Université.
www.unicef.ca/portal/Secure/Community/508/WCM/EDUCATION/EDUCATION%20FRENCH-1.pdf

Friedrich-Jahresheft XXIII (2005): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Velber: Friedrich.

Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2001): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bielefeld: GDSU (www.sachunterricht-online.de/gdsu).

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung/GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen (Entwurf). Wochenblatt, Schwalbach/Ts.

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Lang

Haan, G. de, Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72. Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: BLK

- De Haan, G., 2004. L'Allemagne à la pointe de l'éducation pour un développement durable. La Revue Durable, n° 9, Dossier Education et développement durable: le vrai chantier, Suisse.

Haan, G. de & Kuckartz, U. (1996): Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Extrait du rapport de l'Unesco, Eduquer pour un avenir viable: une vision transdisciplinaire pour l'action concertée, décembre 1997

Hanvey, R. G. (1982): An Attainable Globale Perspective. Global Perspectives in Education. New York.

Harenberg D., Haan G. de (2000): Infobox Kompetenzen. Berlin: BLK-Programm 21.

Hascher, T. (2005), Gesundheitsförderung und Schulqualität. Referat an Tagung des Schweizerischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen. Luzern, 11.12.2004. In: SNGS-Rundbrief Nr. 30, März 2005, Luzern.

Herz, O. (2004): Zum Lebensstil und zur Lernkultur von Agenda-Schulen. Lernziele für ein zukunftsfähiges Leben (entstanden als Plakat A2 für die Agenda-Schule Essen-Holsterhausen, à commander sur www.otto-herz.de), Bielefeld.

Hurrelmann, K., Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, München, Neuwied: Wolters Kluver (S. 47 – 67).

Kalff, M. (2005): Welt Weite Werte. Ein Trainingsprogramm für Jugendarbeit und Schule. Düsseldorf, Hagemann.

Kaufmann-Hayoz, R., Bertschy, F. und Gingins, F. (2006), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der obligatorischen Schule. Schlussbericht zum Expertenmandat „Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaptation“ (Entwurfassung) (Hrsg. EDK), Bern.

- ◇ Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A., Kaufmann-Hayoz, R. (2007). L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire. Rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP: "Le développement durable dans la formation de base – Précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire". Centre interfacultaire pour l'écologie générale (IKAÖ), Université de Berne. www.cdip.ch/PDF_Downloads/BNE/BNE_Schlussbericht_2007_f.pdf

Keating, M. (1993): Centre for Our Common Future: Erdgipfel 1992: Agenda für eine nachhaltige Entwicklung. Genf (Neuaufgabe: BUWAL, Bern 2002).

- ◇ Keating, M. (1993). Un programme d'action. Sommet de la Terre 1992. Version pour le grand public de l'Agenda 21 et des autres accords de Rio. Genève: Centre pour notre Avenir à Tous.

Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. Pädagogisches Forum, 1, 21-28.

- ❖ Klafki, W Pedagogical Forum, January, 1993

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF. www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

- ◇ Klieme E., Avenarius, H., Blum, A., Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise. Bonn, Ministère national de l'éducation et de la Recherche, 2004. www.bmbf.de/pub/le_developpement_de_standards_nationaux_d_formation.pdf

Kyburz-Graber, R., Rigendinger, L., Hirsch Hadorn, G. & Werner Zentner, K. (1997). Sozio-ökologische Umweltbildung. Hamburg: Krämer.

- Kyburz-Graber, Regula, Kurt Hofer & Balz Wolfensberger (2006), Studies on a socio-ecological approach to environmental education: a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. In: Environmental Education Research 12 (1), 101-114.
- Kyburz-Garber, R., Gingins, F., Kuhn (1995). Environment and school initiatives in Switzerland. Zürich: vdf Hochschulverlag, 66 SS.

Kyburz-Graber, R., Halder, U., Hügli, A. & Ritter, M. (2001). Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven. Münster: Waxmann.

- Kyburz-Graber, R (1999), Environmental Education as Critical Education: How Teachers and Students handle the Challenge, Cambridge Journal of Education, 29, 3, 415-432.

Kyburz-Graber, R. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret. Bern: h.e.p.-verlag.

Lang-Wojtasik, G. (2003) (Hrsg.). Entwicklungspädagogik- Globales Lernen- Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 28 (2), 2-7.

Lattmann, U. P. et al. (2004): Eltern und Schule stärken Kinder. Ein Projekt zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern. Konzept, Aarau/Zofingen.

Legewie, H. (1994). Globalauswertung von Dokumenten. In: Boehm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Eds.), Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge (pp. 177-182). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Maag Merki, K. (2004): Lernkompetenzen als Bildungsstandards – eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 7 (4), S. 537 – 550.

Nagel, U. (1998). Von der Umweltschutzerziehung zum Lernen für die nachhaltige Gesellschaft – 25 Jahre Umweltbildung. SLZ, 143 (6), 8–13.

Nagel, U. und Affolter, C. (2004): Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. Beiträge zur Lehrerbildung (BzL), 22 (1), 95 –104.

Nagel, U., Kern, W. & Schwarz, V.: Globales Lernen, Umwelt- und Gesundheitsbildung und die Nachhaltigkeit. Ein Beitrag zum Kompetenz-Diskurs. ph akzente (Zürich) 12 (3): S. 3-7.

Neuenschwander, M. P. (2004): Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4 (1): S. 23-29.

NW EDK Arbeitsgruppe Umweltbildung (2003). Mit Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Unveröffentlichtes Strategiepapier. Aarau: NW EDK.

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. DeSeCo-Zusammenfassung / Executive Summary. Paris: OECD. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf

- ◇ Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques OCDE (2005). La définition et la sélection des compétences clés. DeSeCo-Résumé. Paris: OCDE. www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf

Overwien, B. (Hrsg.) (2000): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Pace, P. (Ed.) 2005: European Portfolio for Environmental Education. Final Version. Comenius-Projekt TEPEE, Brussels. www.tepee-network.net

Rathenow, H.-F. (2000): Globales Lernen - global education: Ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien (Hrsg.) S. 328-337.

Robinson, S. B. (Hrsg.) (1972). Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart: Schwann

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.

Rost, J. (2002): Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied? Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)25 (1), 7–12.

Rost, J., Lauströer & Raack, N. (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. Praxis der Naturwissenschaften – Chemie, 8/52, 10-15.

Rost, J. (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 28 (2), 14-18.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

- Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques OCDE (2005). La définition et la sélection des compétences clés. DeSeCo-Résumé. Paris: OCDE. www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf

Rychen, D. (2005): Schlüsselkompetenzen. Ein internationaler Referenzrahmen. ph akzente (Zürich) 12 (3), 15-18.

Scheunpflug, A. und Seitz, K. (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Bd. 1-3, Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Scheunpflug, A. und Schröck, N. (2000). Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Hrsg. Brot für die Welt: Stuttgart. (überarbeitete Auflage 2003).

Scheunpflug, A. (2000). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien (Hrsg.) S. 315-327.

Scheunpflug, A. (2001b). Bilanz von fünfzig Jahren entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. In: Feldbaum / Hobelsberger / Kruij / Freitag (Hrsg.). S. 10-21.

- Scheunpflug, Annette. La Mondialisation: un defi pour l'education. In: Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (ed.): L'education en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps, L'Harmattan, Paris 2003, S. 345 – 365
- Scheunpflug, Annette: Education for sustainable development in Germany. In: The Development Education Journal, Volume 9.3, June 2003: Changing the world - learning for sustainable development, p. 36 – 38.

Schirp, H. (2003): Schülerdemokratie und Schulentwicklung: Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur, in: Palentien, Ch., Hurrelmann, K., Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, München, Neuwied: Wolters Kluver (S. 47–67).

Schreiber, J.-R. (1998). Globales Lernen – Ein didaktisches Konzept. In: World University Service (Hrsg.), Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung – Engagement für die schulische Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland (S. 46-48). Wiesbaden (voir aussi: www.global-lernen.de/frieden/globlern/gl_6.htm)

Schreiber, J.-R. (2005). Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 28 (2), 19-25.

Seeger, S. (2005): Gut und gesund: gegeneinander – miteinander? Referat an Tagung des Schweizerischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen. Luzern, 11.12.2004. In: SNGS-Rundbrief Nr. 30, März 2005, Luzern.

Seitz, K. (1993). Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. In: Scheunpflug, A. & Treml, A.. Entwicklungspädagogische Bildung. Tübingen, Hamburg. S. 39-77.

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Selby, D. und Rathenow, H.-F. (2003). Globales Lernen – Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen.

Siege, H. und Appelt, D. (2006): Referenzcurriculum für den Lernbereich „Globale Entwicklung“, KMK/BMZ (Hrsg.), Bonn.

Silviva (2005): 20 Jahre SILVIVA. Festschrift zur Tagung «20 Jahre Natur- und Umweltbildung – Rückblick und Ausblick». www.silviva.ch/de/aktuell/docs/SILVIVA_Geschichte_de.pdf

Stiftung Bildung und Entwicklung/SBE, Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke (Hrsg.) (2001). sorgen für morgen. 20 erprobte Unterrichtsprojekte zu nachhaltiger Entwicklung für alle Schulstufen. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

- ◇ Fondation Education et Développement/FED, Communauté de travail & FEE. (2001). Vers le développement durable. 20 activités et projets d'établissements de Suisse. Le Mont-sur-Lausanne: LEP.

Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Universität Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung.

Treml, A. K. (1998). Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. ZEP, 21(3), 8-12.

Treml, A. (2000): Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Trisch, O. (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Oldenburg.

Veith, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. München: Waxmann.

VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.) (2005): Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Bonn: VENRO.

- ❖ VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.) (2005): Towards sustainable development - Learning for a world qualified for the future. Venro-working paper no. 15 Bonn: VENRO. www.venro.org/publikationen/archiv/arbeitspapier15-en.pdf

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit; in Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, (S. 17 - 31) Weinheim: Beltz.

- Weinert, F. E., 2001, Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in Rychen D.S.& Salganik L.H., Defining and Selecting Key Competencies, Seattle, p. 45-65.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1 (1). <http://qualitative-research.net/fqs>

- ❖ Witzel, Andreas (2000). The Problem-Centered Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1 (1). <http://qualitative-research.net/fqs>

World Health Organisation WHO (1948): WHO definition of health. Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19 June - 22 July 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948. www.who.int/suggestions/faq/en/

- ◇ Organisation Mondiale de la Santé (1948): Définition de la santé. Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin -22 juillet 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948. www.who.int/suggestions/faq/fr/index.html

WHO (1986): The Ottawa Charta, Charter for health promotion. Geneva: WHO.

- ◇ OMS (1996). La Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. Genève: OMS.

WHO (1993): Health for all in Europe by the year 2000, Regional Targets. Copenhagen: WHO.

- ◇ OMS (1993): Les buts de la Santé pour tous: buts de la stratégie régionale européenne de la Santé pour tous. Copenhague: OMS.

Annexe

Canevas élaboré pour les entretiens

1. Tout d'abord, je tiens à vous remercier de nous accorder cet entretien. Je commencerai par vous présenter brièvement notre étude, ainsi que le cadre dans lequel s'inscrit cet entretien:

(Courte présentation de l'étude et de la thématique centrale, de la méthodologie et de l'état actuel du projet. Préciser également le statut des personnes conduisant l'entretien.)

Ces dernières années, l'éducation à l'environnement – mais aussi l'éducation à la santé et la promotion de la santé ou encore l'éducation dans une perspective globale – s'est, dans le contexte de l'Agenda 21, développé dans le sens d'une éducation en vue du développement durable (EDD). Parallèlement à cette évolution, on observe dans la politique éducationnelle une orientation de plus en plus forte sur les compétences et les standards. Dans le cadre de notre étude, nous cherchons à obtenir un aperçu de l'état de la réflexion dans le domaine des compétences et des standards, au travers de nos recherches dans la littérature publiée sur cette thématique et d'entretiens menés avec des expert-es du domaine de l'EDD. Ce faisant, nous attachons une attention particulière aux trois aspects ou accès thématiques principaux que sont l'éducation dans une perspective globale, l'éducation à la santé et l'éducation à l'environnement.

Il s'agit d'aborder la question d'un point de vue très large, et de se pencher sur des questions de notions, éventuellement de définitions, de concepts et de modèles, ainsi que sur leur application dans la pratique.

Cet entretien a donc pour but de saisir l'état actuel de votre recherche, c'est-à-dire de la réflexion en cours dans le domaine des compétences et des standards, dans le contexte de la scolarité (et de la formation des enseignant-es*).

**La formation des enseignant-es sera abordée à la fin, comme un domaine à part, pour autant qu'elle n'ait pas déjà été thématisée avant.*

Notre étude vise à définir l'état de la réflexion en cours – nous cherchons donc à dégager des questions complémentaires, ainsi que des réflexions provisoires sur des concepts, voire des projets planifiés, et non pas uniquement des thèses publiées ou sur le point de l'être.

Est-ce que je me suis exprimé clairement jusqu'ici ?

Dans ce cas, j'aimerais vous proposer de commencer, à des fins de clarification et de documentation, par expliquer brièvement votre lien professionnel et votre accès "factuel/conceptuel" à l'éducation à l'environnement – respectivement à l'éducation à la santé ou à l'éducation dans une perspective globale – en lien avec l'EDD.

2. A présent, pourriez-vous partager vos réflexions sur la question des compétences telle qu'elle se profile dans votre secteur professionnel ?

Nous savons que le débat sur les "compétences", comme sur les "standards", a suivi une courbe quasiment inflationniste ces derniers temps, et que les notions sur lesquelles il porte ne sont pas toujours identiques.

Nous aimerions tout d'abord savoir quelle est votre compréhension du sujet.

Mais peut-être que votre conception est alimentée par des termes de référence et des modèles de compétences externes.

Laissez-moi rapidement expliciter ce que j'entends par là.

Certains auteurs et scientifiques utilisent pour leur travail dans le domaine de l'éducation:

a.) une notion propre, qu'ils ont pour ainsi dire développée eux-mêmes ou

b.) prennent comme point de départ l'une des notions de la compétence qui sont décrites dans la littérature spécialisée, mais la développent pour leur propre contexte de travail; il s'agit là d'une contribution en évolution ("work in progress").

Dans notre étude, nous prenons comme point de départ la notion de la compétence selon Weinert, qui a également été reprise dans l'étude DeSeCo de l'OCDE (év. présenter une copie de la publication).

3. Avez-vous élaboré des formulations de compétences ou de compétences partielles disciplinaires, spécifiques à la notion de compétence sur laquelle vous basez ?

Avez-vous l'intention de formuler des descriptions de compétences propres à certains groupes cibles ?

4. Disposez-vous déjà de modèles (écrits) en la matière ? (Avez-vous connaissance de publications d'autres auteurs qui pourraient être pertinentes pour notre étude ?)

5. Travaillez-vous à des formulations de compétences (trans)disciplinaires ou transversales allant dans le sens de l'EDD ?

6. Dans la pratique, le problème qui se pose se situe manifestement dans le rapport entre les compétences formulées, les exercices de "concrétisation" correspondants et la "mesure", la "vérification" de ces derniers.

7. Avez-vous connaissance de compétences (partielles) adaptées pour certains degrés scolaires ? Exemple: "fin de 2^e année, fin de 6^e année, fin de la scolarité obligatoire (9^e année)"

Avez-vous l'intention de formuler des descripteurs, sous la forme d'"exercices" et d'indicateurs, pour des compétences ou des compétences partielles³⁰ ?

Prévoyez-vous de fixer des "différenciations par niveau", comme des notes, des appréciations bon/moyen/insuffisant, ou envisagez-vous d'autres formes de vérification ?

(Fournir des exemples représentatifs, év. à faire parvenir ultérieurement)

8. De quelle manière vous orientez-vous sur des standards³¹ dans votre travail avec vos étudiants ou vos élèves ?

9. Quelles sont, selon vous, les limites et les possibilités de cet outil de pilotage, voire d'assurance-qualité, pour les domaines qui nous occupent ?

³⁰ Les descripteurs décrivent une capacité qui a été développée à un certain niveau; ils permettent de dire si oui ou non cette capacité a été acquise.

³¹ Standards de qualité ("input" / processus / "opportunity to learn"); standards de formation (compétence / contenu / performance).

10. Olivier Maradan, responsable du projet HarmoS à la CDIP, estime qu'il s'agit de trouver le bon instrument pour atteindre des objectifs. Selon lui, les standards et les compétences ne constituent pas forcément le moyen de choix. (év. explications pour les expert-es d'Allemagne et d'Autriche)

Il fait référence par exemple à la possibilité de fixer des contenus et des compétences dans des plans d'études cadres. Mais on pourrait aussi penser à d'autres façons de documenter et d'évaluer les étapes franchies dans l'apprentissage, comme le travail avec un portfolio d'apprentissage.

Qu'en pensez-vous ?

11. Revenons à la thématique centrale de cet entretien. Souhaitez-vous ajouter quelque chose, des compléments d'information, des commentaires ?
 - A ce stade: aborder la question de la formation des enseignant-es, si elle n'a pas déjà été évoquée auparavant dans l'entretien.
12. Quelle suite allons-nous donner à cet entretien ? Des entretiens sont prévus avec d'autres expert-es (év. les nommer); dans une seconde phase, ces entretiens feront l'objet d'une évaluation, et il va sans dire que nous vous informerons des résultats obtenus lorsque l'étude sera achevée.

Pour terminer:

Si, dans les jours qui viennent, vous pensez encore à quelque chose en rapport avec notre sujet, n'hésitez pas à nous contacter.

Merci beaucoup de votre disponibilité !