

ÉDQUER POUR UN AVENIR VIABLE : ENGAGEMENTS ET PARTENARIATS



L'Éducation en devenir

Éduquer pour un avenir viable : engagements et partenariats

ÉDUIQUER POUR UN AVENIR VIABLE : ENGAGEMENTS ET PARTENARIATS

Actes du colloque international de haut niveau
sur l'éducation pour le développement durable
du Sommet mondial sur le développement durable

2-3 septembre 2002
Johannesburg

Organisé par
l'UNESCO et le Ministère sud-africain de l'éducation
en coopération avec le Comité de liaison ONG/UNESCO

L'éducation en devenir

Éditions UNESCO

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO.

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

Publié en 2004 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France

Composition : Desk, F-53940 Saint-Berthevin
Impression : Policrom, Barcelone

ISBN 92-3-203935-4
© UNESCO 2004
Tous droits réservés

Imprimé en Espagne

PRÉFACE

Organisé par l'UNESCO et le Ministère sud-africain de l'éducation, en coopération avec le Comité de liaison ONG/UNESCO, le colloque « Éduquer pour un avenir viable : engagements et partenariats » a été un événement particulièrement important, en marge du Sommet mondial sur le développement durable qui s'est tenu à Johannesburg en 2002. Il a mis l'accent sur les enseignements tirés de la Conférence mondiale sur l'environnement et le développement qui s'était tenue à Rio de Janeiro il y a dix ans, en 1992. Il a donc essentiellement porté sur le nouveau modèle d'éducation qui se dessine, ses différentes dimensions et les questions qu'il nous faut encore résoudre.

Les contributions de nombreux représentants de la société civile, d'établissements d'enseignement supérieur, d'organisations non-gouvernementales (ONG), d'entreprises privées, d'autres agences des Nations Unies, de ministères de l'éducation ainsi que de chefs d'État de plusieurs pays d'Amérique latine, d'Afrique et d'Asie sont le signe que les actes de ce colloque constitueront un travail de référence essentiel sur la nature, la portée et la finalité de l'éducation pour le développement durable dans les années à venir.

Comme tous ceux qui ont participé par milliers au Sommet mondial sur le développement durable de Johannesburg, les 200 spécialistes de l'éducation qui ont participé à ce colloque ont convenu que la réalisation des objectifs du Plan de mise en œuvre de Johannesburg doit nécessairement reposer sur l'engagement et la collaboration de tous. L'UNESCO

s'engage aussi à collaborer résolument avec tous ceux qui s'intéressent à l'éducation pour un avenir viable, étant donné notre rôle permanent dans la mise en œuvre du chapitre 36 du programme Action 21 ainsi que les autres responsabilités qui sont les nôtres alors que nous approchons du commencement de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014).

Ainsi, nous nous félicitons de la volonté exprimée par les participants à ce colloque de travailler avec l'UNESCO sur de nouvelles stratégies et partenariats pour réaliser les objectifs d'une importance cruciale de l'éducation pour le développement durable. Nous saluons particulièrement le partenariat de type 2 lancé lors de ce colloque, et l'UNESCO s'engage à maintenir l'esprit de collaboration sur lequel reposent ces initiatives.

Pour finir, l'UNESCO tient à remercier le Ministre sud-africain de l'éducation, Kader Asmal, pour avoir accueilli ce colloque et pour ses contributions qui ont considérablement enrichi les débats. Nous aimerions tout particulièrement le remercier, ainsi que ses collègues, pour l'enthousiasme et les convictions qui inspirent le travail si novateur mené en faveur de l'éducation pour le développement durable dans la République d'Afrique du Sud.

SYNTHÈSE ET RÉSUMÉ DES ACTES

Le colloque « Éduquer pour un avenir viable : engagements et partenariats » a été organisé conjointement par l'UNESCO et le Ministère sud-africain de l'éducation ; il a constitué le principal forum sur l'éducation ayant marqué le Sommet mondial sur le développement durable qui s'est tenu à Johannesburg, en 2002.

La participation à ce colloque de figures politiques importantes a montré l'intérêt porté au plus haut niveau au rôle crucial de l'éducation pour la création d'un avenir viable, illustrant ainsi la reconnaissance universelle du fait que l'éducation, à tous les niveaux et sous toutes ses formes, est indispensable pour réaliser pleinement le développement durable.

Pour les participants au Sommet soucieux des questions relatives à l'éducation, ce colloque a également été l'occasion de se rassembler pour ouvrir la voie à l'action future, notamment par le Plan de mise en œuvre du Sommet mondial sur le développement durable, trois accords de partenariat de type 2 et par les nombreux plans et engagements pour une action future réalisés et pris par tous ceux qui ont participé avec enthousiasme au Sommet de Johannesburg.

Il ne s'agit pas ici d'un exposé exhaustif de l'intégralité des interventions ainsi que des questions et des débats qui en ont résulté et qui ont caractérisé ce colloque. Mais il s'agit plutôt d'une synthèse de ces différents aspects : premièrement, du projet politique qui a vu le jour ;

deuxièmement, des diverses conceptions du rôle joué par l'éducation pour le développement durable qui ont été présentées ; et, troisièmement, des initiatives de partenariats qui ont été lancées.

LE PROJET POLITIQUE

Le projet politique de l'éducation pour le développement durable reposait sur les positions communes des co-organisateurs de ce colloque, le Directeur général de l'UNESCO, Koïchiro Matsuura, et le Ministre sud-africain de l'éducation, Kader Asmal. Ils bénéficiaient en l'occurrence de la présence et des contributions substantielles des dirigeants de plusieurs organisations internationales, dont : le Directeur général de l'Organisation pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), Jacques Diouf ; le Directeur exécutif du Programme alimentaire mondial (PAM), James T. Morris ; le Directeur général adjoint du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Kul C. Gautum ; et la Présidente du Comité de liaison ONG/UNESCO, Monique Fouilhoux. De plus, les déclarations politiques faites à l'occasion du colloque par des chefs d'État (le président équatorien Noboa, le président mongol Bagabandi, et le président vénézuélien Chavez, qui préside actuellement le Groupe des Soixante-Dix-Sept) ainsi que par des ministres de l'éducation (du Mexique, de l'Écosse et de l'île du Prince-Édouard au Canada) ont confirmé la nature, la portée et la direction de la nouvelle vision de l'éducation en faveur du développement durable, qui était au cœur de ces actes.

Ainsi, la pertinence du rôle de l'éducation dans la promotion de la durabilité a été soulignée par le Directeur général de l'UNESCO, Koïchiro Matsuura, lequel a déclaré : « L'éducation, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, n'est pas seulement une fin en soi mais aussi l'un des plus puissants outils à notre disposition pour effectuer les changements nécessaires permettant de réaliser pleinement le développement durable. »

Le Directeur général a souligné la nature du projet politique de l'éducation en ces termes : « Cette nouvelle vision de l'éducation met l'accent sur une approche globale et interdisciplinaire, afin de développer les savoirs et les compétences requis pour un avenir durable, ainsi que les changements de valeurs, de comportements et de modes de vie. Cette vision exige une réorientation de nos systèmes, de nos politiques et de nos pratiques en matière d'éducation : ceux-ci devront permettre à chacun

– hommes ou femmes, jeunes ou moins jeunes – de prendre des décisions et d’agir d’une façon qui soit pertinente d’un point de vue culturel et qui ait un sens par rapport au contexte local afin de s’attaquer aux problèmes qui menacent notre avenir commun. »

Le Ministre sud-africain de l’éducation, Kader Asmal, a mis l’accent sur le fait que cette nouvelle vision de l’éducation s’applique aux pays en développement comme aux pays industrialisés, et il a vivement regretté que, malheureusement, « de nombreux systèmes éducatifs considérés comme efficaces tendent en fait à produire des individus exclusivement préoccupés de leur avancement personnel et de l’accroissement de leurs revenus ». En conséquence, il a fait la mise en garde suivante : « Si nous croyons que l’éducation et la formation de par le monde ont négligé tout un ensemble de valeurs et d’attitudes, alors nous devons admettre que l’éducation pour un développement durable pose des défis considérables aux pays développés comme à ceux en développement. »

M. Asmal a ensuite plaidé en faveur de l’action concertée : « Bertolt Brecht et Karl Marx avaient appelé à l’union de “la tête et de la main”. Les défis mondiaux d’aujourd’hui nous amènent à appeler à l’union du cœur, de la tête et de la main », a-t-il déclaré.

« Nous devons absolument introduire un nouveau paradigme dans le discours sur l’éducation. Mais nous devons le faire de façon réelle et conséquente et être en mesure d’élaborer des actions, des engagements et des partenariats concrets. Je déclare ceci tout en étant pleinement conscient des dangers d’une euphorie trompeuse. Nos délibérations ont trop souvent débouché sur des listes de mots nouveaux qui sont venus s’ajouter au vocabulaire existant du développement durable. La construction de ce nouveau paradigme ne doit pas consister à forger des néologismes, aussi séduisants soient-ils, mais à agir. »

Cet appel à l’action a été repris par le président équatorien Noboa qui a soutenu que l’action internationale devait commencer par l’allègement de la dette extérieure pour les pays en développement. Il a déclaré : « Le fait que ces pays doivent consacrer environ la moitié de leur budget au règlement de leurs engagements financiers internationaux est inhumain. Les sommes dépensées au titre de la dette devraient être utilisées pour réaliser des programmes éducatifs et sociaux, de façon à alléger l’extrême pauvreté qui est une cause majeure d’atteinte à l’environnement dans les pays en développement. »

Le Président a également invité la communauté internationale à « abandonner toute vision paternaliste du développement. Rappelons-nous

le vieux proverbe chinois : « Plutôt que de donner du poisson à ceux qui n'ont rien à manger, il vaut mieux leur apprendre à pêcher. » C'est pourquoi, en dépit de la situation financière extrêmement difficile qui est celle de l'Amérique latine, l'éducation est un réel espoir pour un avenir meilleur. »

Le président mongol Bagabandi a estimé que « l'éducation à tous les niveaux – du primaire à l'université – est un préalable au développement durable. L'éducation est un facteur décisif pour construire un monde où les gens peuvent découvrir leur potentiel, le faire fructifier et mener une vie qui ait un sens. Il est donc vital d'offrir à tous les enfants une éducation primaire gratuite et de qualité ».

Il a mis en avant l'utilisation de l'enseignement à distance et l'accès à Internet comme revêtant une importance cruciale en Mongolie, un pays vaste ayant une importante population nomade : « L'arrivée de la radio puis celle de la télévision ont provoqué chez nous une amélioration spectaculaire de la diffusion d'information auprès de la population, disséminée sur un très vaste territoire. Aujourd'hui, un bouleversement du même ordre est en train de se produire grâce aux efforts que nous déployons pour développer les nouvelles technologies – le satellite et Internet – afin de répondre aux demandes et aux besoins d'information de la population. Beaucoup de gens, en Mongolie comme dans d'autres pays en développement, souhaiteraient que l'information et les programmes diffusés par les grands pays industrialisés accordent plus de place à l'apprentissage et à l'éducation. »

Au nom du Groupe des Soixante-Dix-Sept et de la Chine, le président vénézuélien Chavez a déclaré qu'il ne saurait y avoir de développement sans humanisme : « Le développement doit être humain, le modèle actuel est inhumain : il désintègre les peuples. Le développement doit être intégral et doit créer l'intégration. Nous allons à l'encontre du développement. »

Il a ainsi estimé que la question des modèles de développement dominants doit être repensée. Il a posé la question suivante : « Le modèle actuel de développement est-il véritablement durable ? Si nous prétendons affirmer que tel est le cas, il nous faudra rendre durable ce qui est non durable. Ne feignons pas de faire l'impossible. Admettons la vérité et agissons en conséquence. Si un tel modèle est à l'origine des désastres du monde, alors combattons-le. »

À moins que l'éducation ne serve à résoudre de tels problèmes, le Président a déploré que : « Trente années vont encore s'écouler sans

connaître aucun progrès. Dans quarante ans, nos enfants se retrouveront ici à débattre des mêmes sujets, mais le monde sombrera dans la misère, disparaîtra à force de catastrophes naturelles et de guerres, car le monde comme il va n'est pas viable. »

LA NATURE, LA PORTÉE ET LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

De nombreuses perspectives sur la nature, la portée et les finalités de l'éducation pour le développement durable ont été présentées durant les sessions thématiques qui se sont penchées sur : (i) les expériences, les leçons et les questions restées en suspens en matière d'éducation et de développement durable durant la décennie qui a suivi le Sommet de la Terre de Rio ; (ii) l'importance de l'éducation pour tous et du développement durable en milieu rural ; (iii) le contexte évolutif de l'éducation pour le développement durable ; (iv) l'élargissement de l'éventail des acteurs, des perspectives et des voies d'accès à l'éducation pour le développement durable.

Au total, vingt et un exposés ont été présentés ayant trait à ces thèmes. Chacun de ces exposés a suscité des commentaires, des interrogations et des discussions importants. Plusieurs axes communs se sont dégagés de ces présentations et de ces discussions. Cette partie sur la synthèse du colloque met l'accent sur ces axes, étant donné qu'ils permettent d'ouvrir des perspectives pour l'avenir de l'éducation pour le développement durable.

La nature englobante de l'éducation pour le développement durable

Le chapitre 36 du programme Action 21 sur « la promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation » a établi que :

« L'éducation, y compris l'enseignement de type scolaire, la sensibilisation du public et la formation, doit être considérée comme un processus permettant aux êtres humains et aux sociétés de réaliser leur plein potentiel. L'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement.

» L'éducation de base constitue le fondement de toute éducation en matière d'environnement et de développement, mais cette dernière doit être incorporée en tant qu'élément essentiel de l'instruction.

» L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les comportements des populations de façon qu'elles aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer.

» Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décision.

» Pour être efficace, l'enseignement relatif à l'environnement et au développement doit porter sur la dynamique de l'environnement physique/biologique et socio-économique ainsi que sur celle du développement humain (y compris, le cas échéant, le développement spirituel), être intégré à toutes les disciplines et employer des méthodes classiques et non classiques et des moyens efficaces de communication. »

La nature tout à fait englobante de l'éducation pour le développement durable signifie qu'elle doit se fonder sur quatre publics et objectifs essentiels : (i) l'amélioration de l'éducation de base ; (ii) la réorientation de la prestation éducative actuelle ; (iii) le développement de connaissances et de compétences en matière de mode de vie durable dans l'ensemble de la communauté ; (iv) l'intégration du développement durable dans l'enseignement technique et professionnel au sein du secteur public, du monde des affaires et de l'industrie. Les exposés du colloque étaient axés sur ces quatre publics et objectifs. Certains ont porté sur l'importance de l'éducation pour tous et de l'alphabétisation, en mettant particulièrement l'accent sur les besoins des filles, des femmes et des peuples autochtones, alors que d'autres ont donné des exemples d'initiatives et d'engagements dans l'enseignement supérieur et le monde du travail ainsi que des contributions propres aux industries des médias.

Étant donné sa pertinence pour tous les secteurs de la société et de l'éducation – formels, non-formels et informels –, l'éducation pour le développement durable préconise la collaboration et la participation actives de toutes les parties prenantes. Cette question fait l'objet d'un développement dans une des parties suivantes, portant sur les initiatives de groupes à intérêts multiples.

Éducation de base et éradication de la pauvreté

L'accès à l'éducation de base est un impératif majeur pour éradiquer la pauvreté. En effet, la pauvreté ne peut être supprimée sans l'éducation. L'éducation de base aborde les quatre objectifs essentiels de l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être (c'est-à-dire à assumer ses devoirs et ses responsabilités) et apprendre à vivre ensemble. Il s'agit donc des bases de l'apprentissage tout au long de la vie, mais également de celles du développement durable.

L'objectif de l'éducation pour la population d'âge préscolaire et scolaire, inscrite ou non à l'école, est de former des enfants qui soient heureux, seuls comme avec les autres, qui soient stimulés par l'apprentissage, qui développent un esprit critique, qui commencent à constituer un fonds de connaissances sur le monde et, par-dessus tout, qui acquièrent une curiosité envers les connaissances qu'ils pourront mettre en pratique et exploiter tout au long de leur vie. L'éducation de base fait aussi partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie, notamment quand il s'agit d'accroître le niveau d'alphabétisation des adultes.

Presque partout, les niveaux d'éducation supérieurs – en particulier chez les filles et les femmes – réduisent la taille moyenne des familles et contribuent à l'amélioration de la santé de la famille, des perspectives économiques, du bien-être social et de l'éducation des enfants. Qui plus est, l'éducation joue aussi en faveur de la mobilisation des esprits et des communautés dans le combat pour le développement durable.

Au-delà de l'éducation traditionnelle

Que l'éducation pour le développement durable intervienne au niveau de l'éducation de base, de l'éducation des adultes et de la communauté, de la formation technique, du collège et de l'université, ou qu'elle soit dispensée par les médias, elle nécessite une orientation importante des approches et des objectifs éducatifs traditionnels. Au lieu d'un raisonnement à court terme, elle encourage la capacité de penser et de planifier des objectifs stratégiques sur le long terme. Au lieu de répondre à des besoins immédiats, elle met l'accent sur la capacité d'envisager et d'évaluer d'autres futurs. Au lieu de se limiter à la formation professionnelle, elle met l'accent sur l'éducation pour une citoyenneté active et responsable, pour une culture de la paix, pour l'égalité entre les sexes et le respect des droits de l'homme. Elle privilégie le respect pour le corps et la santé en

s'appuyant sur l'éducation de la population et l'éducation sanitaire ; elle privilégie aussi le respect de la nature par l'éducation à l'environnement, afin de protéger et d'exploiter avec discernement les ressources naturelles disponibles, bases du développement économique et social, par la conservation et une consommation durable.

Deux objectifs de l'éducation pour le développement durable

En matière de développement durable, il est possible d'envisager l'éducation sous deux aspects différents. En premier lieu, il s'agit d'un droit de l'homme fondamental qui présente des avantages intrinsèques pour les individus. En second lieu, l'éducation est un instrument permettant d'introduire les valeurs, les aptitudes et les compétences nécessaires pour relever les défis du monde actuel. D'où il ressort que l'éducation devrait mettre l'accent sur les moyens susceptibles de résoudre des problèmes comme la pauvreté, les conflits sociaux et politiques, la discrimination entre les sexes, la violation des droits de l'homme, les modèles de consommation et de production qui ne sont pas durables, la dégradation de l'environnement et l'utilisation non durable des ressources naturelles, ainsi que la lutte contre le VIH/sida et les autres maladies infectieuses, etc.

Ces deux objectifs ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Il est possible de poursuivre les objectifs de l'éducation à la fois au niveau individuel et au niveau social. D'ailleurs, il en va bel et bien ainsi, et ces deux objectifs doivent être envisagés comme complémentaires et poursuivis de front. Telle est l'approche adoptée par l'éducation pour tous et indissociable des six objectifs du Cadre d'action de Dakar.

La perspective culturelle

L'éducation permet de transmettre des valeurs culturelles, des comportements et des identités. Le rôle joué par la langue maternelle dans la transmission des connaissances et dans la qualité de l'apprentissage est déterminant. Cela est particulièrement vrai pour les peuples autochtones, pour la conservation de la richesse de leurs connaissances et des pratiques environnementales traditionnelles. L'éducation pour le développement durable doit donc être culturellement appropriée et localement pertinente, en fonction des formes qu'elle prend dans différents domaines, en se développant et en se modifiant pour cadrer avec les nouvelles priorités, difficultés et questions locales.

L'éducation joue toutefois un rôle secondaire dans le domaine culturel. Tout en sauvegardant les traditions culturelles, elle doit également préparer les individus à répondre aux défis d'aujourd'hui et à ceux de demain, avec espoir et confiance. Ainsi, pour assurer le développement durable, l'éducation doit aussi développer les capacités requises pour déterminer ce qu'il convient de conserver dans son patrimoine culturel, économique et naturel, pour entretenir les valeurs et les stratégies permettant d'atteindre la pérennité et aussi pour collaborer avec les autres afin de procéder à tout changement nécessaire pour corriger des modes de vie et de travail non durables.

Les initiatives de groupes à intérêts multiples

Ainsi, l'éducation pour le développement durable invite à examiner les valeurs culturelles qui sont à la base des modes de comportement sociaux non durables. En conséquence, il est nécessaire de reconnaître qu'il ne s'agit pas simplement de la responsabilité des écoles et des enseignants, mais également de celle de tous les secteurs de la société. À ce titre, le secteur privé, les chefs religieux, les groupes de femmes, les peuples autochtones, la communauté scientifique, les organisations non-gouvernementales (ONG) et les médias doivent travailler à l'introduction d'alternatives aux comportements non-durables. Ils sont tous des acteurs essentiels de la création d'une culture de la durabilité. À cette fin, les initiatives de groupes à intérêts multiples sont décisives.

LES INITIATIVES DE PARTENARIAT

Ainsi, en reconnaissant qu'une approche de partenariat est nécessaire pour atteindre le développement durable, plusieurs initiatives spécifiques de groupes à intérêts multiples – dont les gouvernements, les organisations internationales, les communautés scientifiques et universitaires, les enseignants, les ONG et les médias – ont été lancées à l'occasion de ce colloque. Elles comprenaient trois projets officiels de type 2 dans le domaine de l'éducation pour le développement durable. À savoir :

- l'Initiative internationale de marketing et de communication pour le développement durable, invitant l'industrie de la publicité à

contribuer à la communication sur la durabilité dans le monde (voir l'annexe I) ;

- le programme phare FAO/UNESCO-EPT sur l'éducation pour les populations rurales (voir l'annexe II) ;
- le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (GHESP – Global Higher Education for Sustainability Partnership) (voir l'annexe III).

Toutes ces initiatives bénéficient d'un large soutien et d'une puissante mobilisation. Elles reposent également toutes les trois sur des résultats et des délais précis, sur un plan de travail et des ressources permettant d'atteindre ces résultats.

Le texte intégral des accords concernant ces trois initiatives est présenté dans les annexes, où le lecteur trouvera aussi toutes les coordonnées des parties intéressées et la manière d'entrer en contact avec elles pour obtenir de plus amples informations, leur venir en aide sous une forme ou une autre, voire rejoindre l'une des équipes de partenariat.

LES PROBLÈMES FUTURS

Malgré l'optimisme affiché durant le colloque, il a été admis que la réalisation du développement durable posait des problèmes nombreux et complexes. Le principal consiste à imaginer la manière dont le développement durable cadrera avec les contextes *éducatifs*. Qui plus est, le développement durable fournit un cadre permettant de réfléchir au monde dans lequel nous aimerions vivre et que nous souhaiterions léguer à nos arrièrepetits-enfants, et aux objectifs, valeurs, concepts et compétences qui sont nécessaires pour créer un tel monde.

Si des progrès considérables ont été enregistrés dans l'élaboration de moyens grâce auxquels l'éducation peut contribuer à cette mission, ces progrès ont été inégaux. Aucun pays ne présente toutes les caractéristiques propices à l'éducation pour le développement durable et aucun n'a intégré l'éducation à tous les niveaux de son plan en faveur du développement durable.

Il est donc nécessaire de trouver les moyens permettant de :

- mieux intégrer l'éducation pour le développement durable dans les politiques de développement durable, et ce dans un large éventail

de pays, notamment dans les politiques économiques, environnementales et démographiques ;

- mieux intégrer l'éducation pour le développement durable en tant que cadre des politiques éducatives, en particulier les plans d'action nationaux ayant trait aux objectifs de l'EPT ;
- élaborer et mettre en œuvre à plus grande échelle des politiques, des orientations et des plans stratégiques en matière d'éducation pour le développement durable ;
- résoudre les problèmes de gestion des affaires publiques pour améliorer la coordination entre les ministères de l'éducation et les ministères de l'environnement, des ressources naturelles, de l'agriculture, etc. ;
- mettre l'accent sur l'éducation pour le développement durable dans l'éducation non formelle comme formelle ;
- assurer le renforcement des capacités institutionnelles et les processus de développement professionnel pour améliorer la planification et la mise en œuvre de l'éducation pour le développement durable ;
- développer le suivi, l'évaluation et la communication des initiatives éducatives en matière de développement durable ainsi que leurs résultats et leurs conséquences ;
- insister davantage sur la pérennité des initiatives de sorte que les politiques, programmes et activités soient partie intégrante des plans éducatifs et des mécanismes financiers à long terme.

SOMMAIRE

Introduction

1. Éduquer au développement durable : prendre des mesures mondiales pour résoudre des problèmes mondiaux 25
Kadar Asmal
2. Pourquoi la sensibilisation et l'éducation du public sont-elles indispensables à un avenir viable ? 31
Koïchiro Matsuura

Première partie : Éducation pour le développement durable

3. La durabilité de l'éducation : une condition préalable au développement humain durable 39
Paul Cappon
4. Le rôle des ONG dans la promotion du développement durable 47
Monique Fouilhoux
5. L'initiative internationale de marketing et de communication pour le développement durable, invitant l'industrie de la publicité à contribuer à la communication sur la durabilité dans le monde 53
Tony Pigott
6. Le lancement de la version sud-africaine du programme multimédia de l'UNESCO de formation des enseignants : « Enseigner et apprendre pour un avenir viable » (1) 59
Koïchiro Matsuura

7. Le lancement de la version sud-africaine du programme multimédia de l'UNESCO de formation des enseignants : « Enseigner et apprendre pour un avenir viable » (2) 63
Kadar Asmal

Deuxième partie : Éducation pour tous et développement durable en milieu rural

8. L'éducation pour tous et l'éradication de la pauvreté pour les populations rurales 67
Jacques Diouf
9. L'aide alimentaire pour l'éducation et l'autonomisation des femmes en milieu rural 73
James T. Morris
10. Le programme phare FAO/UNESCO-EPT sur l'éducation pour les populations rurales 77
Koïchiro Matsuura

Troisième partie : Éducation pour le développement durable : Rio, Johannesburg et au-delà

11. Les enseignements tirés d'une décennie de travaux, depuis Rio de Janeiro jusqu'à Johannesburg 83
John Fien
12. Les nouvelles questions en matière d'éducation pour le développement durable 159
Daniella Tilbury
13. L'éducation environnementale en Afrique du Sud : un aperçu des méthodes, des problèmes et des défis 169
Heila Lotz-Sisitka

Quatrième partie : Le contexte de l'éducation pour le développement durable

14. Éducation, sida et durabilité 185
Marina Marcos Valadao

15. Alphabétisation et langue en matière de développement durable 191
Tove Skutnabb-Kangas
16. Les rapports entre la science et l'éducation pour le développement durable 201
Thomas Rosswall
17. Bâtir une ville fondée sur le développement durable 205
Mitsuyuki Ikeda, au nom de M. Hagiwara

Cinquième partie : Nouvelles perspectives, nouveaux acteurs et nouvelles voies d'accès

18. Le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité – Réorienter l'enseignement supérieur vers la viabilité 217
Hans van Ginkel
19. Réorienter l'enseignement supérieur dans la région de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe 223
Rob Fincham et Niels Thygesen
20. Renforcer les capacités en matière de développement durable : développer au maximum les possibilités internationales 229
Bedrich Moldan
21. L'impératif de l'éducation des filles : la question des sexes dans l'éducation pour le développement durable 233
Kul C. Gautum
22. L'éducation des femmes : un élément essentiel de l'éducation pour le développement durable 237
Griselda Keynon

Conclusion

- Koïchiro Matsuura* 245

Annexes

- | | | |
|------|---|-----|
| I. | L'initiative internationale de marketing et de communication pour le développement durable | 251 |
| II. | Le programme phare FAO/UNESCO-EPT sur l'éducation pour les populations rurales | 259 |
| III. | L'initiative du Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (GHESP) – Réorienter l'enseignement supérieur vers la viabilité | 273 |

INTRODUCTION

1.

ÉDUQUER AU DÉVELOPPEMENT DURABLE : PRENDRE DES MESURES MONDIALES POUR RÉSoudre DES PROBLÈMES MONDIAUX

Kadar Asmal

MINISTRE SUD-AFRICAINE DE L'ÉDUCATION

*Kwiindwendwe zethu/ezivela kwinkalo/zonke zomhlaba, namkelekile/
e-Mzantsi Afrika.*

(À tous nos invités venus du monde entier, soyez les bienvenus en Afrique du Sud.)

En Afrique, nous pensons que, quand on passe le seuil d'une de nos maisons, elle devient la vôtre, et je vous dirai donc :

Kusekhaya nalapha.

(Notre maison est la vôtre.)

C'est pour moi un grand privilège d'ouvrir cet important colloque. C'est également un honneur pour le Ministère sud-africain de l'éducation d'être l'hôte de ce colloque avec l'UNESCO.

Cette planète, sur laquelle nous vivons tous, est à un tournant de sa longue histoire. Les problèmes cumulés qui caractérisent ce tournant sont à la fois complexes et lourds de conséquences. Par leur nature, ils appellent des réponses qui doivent aller bien au-delà de tout ce que l'humanité a pu concevoir au cours de sa longue existence. Ces problèmes exigent la mobilisation de toute notre intelligence. Et, par-dessus tout, les solutions qu'il nous faut apporter doivent s'appuyer sur l'action de tous les hommes si nous voulons faire reculer cette menace apparemment persistante et impérieuse. Le temps n'est plus aux grands discours et aux lieux communs complaisants. Le temps est venu d'une action mondiale pour résoudre les problèmes mondiaux !

C'est en toute logique que nous sommes réunis sur le continent africain, berceau de l'humanité, pour aborder ces questions importantes pour l'humanité. Comme beaucoup d'entre vous le savent sans doute, les grottes de Sterkfontein, au nord-ouest de Johannesburg, renferment le plus ancien squelette complet d'hominidé, que l'on a surnommé *Littlefoot*, et qui remonte à 3,3 millions d'années. Ces derniers temps, l'archéologue sud-africain Chris Henshilwood a découvert les objets culturels les plus anciens à ce jour, qui remontent à 70 000 ans, dans une grotte côtière dénommée « Blombos » située à environ deux heures de voiture de la ville du Cap. Je pourrais aussi citer les travaux en matière de génétique réalisés par Allan Wilson dans les années 1980, lesquels attestent l'origine africaine de l'humanité.

C'est donc pour moi un honneur que de vous accueillir – diaspora de notre race humaine commune – à votre retour au berceau de notre origine commune. Nous ne faisons qu'un. Et il nous faut agir comme une seule personne. Je ne dis pas cela par facilité. Je le dis en vertu d'une simple vérité : la plupart des problèmes auxquels nous sommes confrontés seront bien plus faciles à résoudre si nous nous pensons comme une seule et même race mondiale, l'humanité. Les solutions que nous cherchons pour résoudre les questions urgentes de la pauvreté, de l'inégalité, du développement économique, des menaces écologiques et des changements climatiques peuvent se révéler tout à fait différentes si nous nous pensons comme une race mondiale, vivant dans un seul pays : le monde.

Le programme Action 21 et la Déclaration de Rio ont été pour beaucoup une source d'espoir. Sous la dénomination d'« esprit de Rio », nous avons célébré le lien entre l'environnement et le développement sous la forme d'un nouveau modèle : le développement durable. Nous espérions tous que cet esprit allait se traduire en pratique par des programmes et des politiques pour résoudre les problèmes d'environnement et de développement de la planète. Mais, au lieu de voir se réaliser les progrès que nous avions espérés, nous avons vu que les menaces pesant sur l'environnement ont empiré durant la décennie écoulée depuis le Sommet de Rio. Nous sommes aussi témoins du fait que, malgré plus de prospérité dans certains pays, environ un milliard de personnes continuent à vivre dans une misère noire. Et le fossé entre riches et pauvres, à l'intérieur des pays et entre les pays, ne fait en réalité que se creuser.

Il est profondément regrettable que, si les indices du progrès humain dans le monde développé continuent d'être à la hausse à partir d'un niveau déjà très élevé, quelque 14 000 à 30 000 personnes meurent

chaque jour dans les pays en développement en raison de maladies transmissibles par l'eau. Et ce, sans compter les personnes qui meurent encore en très grand nombre à cause d'autres maladies pouvant être évitées. En réalité, l'impact conjugué de la pauvreté et de la maladie a très considérablement réduit l'espérance de vie moyenne en Afrique.

Affirmer que notre conception du développement durable tient compte des domaines économiques, sociaux et environnementaux nous a fait faire un grand pas en avant. Le programme Action 21 puis, dans une plus large mesure, le processus du Sommet mondial sur le développement durable nous ont également permis de convenir du fait que l'éducation est un instrument essentiel de la mise en œuvre du programme du développement durable. Une question s'impose donc à nous : par sa qualité, son étendue, ses méthodes et ses fondements philosophiques dans les systèmes éducatifs du monde entier, l'éducation est-elle à la hauteur de cette mission ?

De nombreuses études réalisées un peu partout dans le monde apportent des preuves incontournables de l'apport de l'éducation et de la formation au développement économique. On ne connaît aucune région ni aucun pays qui ait réussi à se développer sans s'appuyer sur des niveaux appropriés de capital humain. La preuve en est incontestablement donnée. L'éducation est donc une condition essentielle et nécessaire de la lutte contre la pauvreté absolue et relative, à l'intérieur des pays comme entre eux. Mais un souci de croissance économique empêche en très grande partie d'évaluer toute la richesse que l'éducation est capable d'apporter en matière de développement durable.

L'éducation au développement durable ne se borne pas à la transmission de connaissances et de compétences. Ce dont il est en principe question, c'est d'enseigner comment obtenir et synthétiser des connaissances qui nous permettent, individuellement et collectivement, d'établir une coexistence durable avec nos environnements sociaux et écologiques. Ce dont il est question, c'est d'une action humaine accrue, active et déterminée, soutenue par des valeurs propres au développement des biens publics mondiaux. Bertolt Brecht et Karl Marx avaient appelé à l'union de « la tête et de la main ». Les défis mondiaux d'aujourd'hui nous amènent à appeler à l'union « du cœur, de la tête et de la main ».

Je pense que nous devons absolument introduire un nouveau modèle dans le discours sur l'éducation, un modèle plus large. Mais nous devons le faire de manière réelle et conséquente et être en mesure d'élaborer des actions, des engagements et des partenariats concrets. Je

déclare ceci tout en étant pleinement conscient des dangers d'une euphorie trompeuse. Nos délibérations ont trop souvent débouché sur des listes de mots nouveaux qui sont venus s'ajouter au vocabulaire existant du développement durable. La construction de ce nouveau modèle ne doit pas consister à forger des néologismes, aussi séduisants soient-ils. Il ne s'agit pas de faire de grandes déclarations normatives. Ce dont il est question, c'est d'exprimer concrètement le rôle de l'éducation dans le développement durable. Il s'agit d'agir.

L'éradication de la pauvreté est au cœur du développement durable. Dès lors, il est absolument essentiel de reconnaître que le sous-développement, la pauvreté et les faiblesses des systèmes éducatifs dans les pays en développement et les pays les moins avancés (PMA) représentent une menace mondiale.

En Afrique, les profondes carences de nos systèmes éducatifs limitent sérieusement notre capacité à atteindre le développement durable. Nous devons résolument poursuivre nos efforts pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous fixés par le Cadre d'action de Dakar, tout en développant notre capacité dans les secteurs de l'enseignement non-universitaire et de l'enseignement supérieur. Il n'y a pas lieu de réévaluer ces objectifs. En nous efforçant de les atteindre, nous devons pourtant nous assurer que nous travaillons dans le paradigme plus large de l'éducation.

La colonisation de l'Afrique nous a coupés de notre histoire et de nos racines. Les systèmes éducatifs coloniaux ont délaissé les cultures comme les systèmes de connaissances autochtones au profit d'une conception occidentale et coloniale du monde. D'où, non seulement les apprenants et les universitaires africains s'avèrent étrangers à eux-mêmes, mais aussi un appauvrissement des programmes d'études qui, sinon, pourraient se révéler très riches. La formidable contribution des systèmes de connaissances autochtones africains va disparaître, à moins que nous ne parvenions à reconquérir notre histoire et notre patrimoine. Les contributions des philosophes africains, comme Ptah-Hotep (vers 2400 avant J.-C.), Zar'a Ya'aqob (xvii^e siècle), Anton Wilhelm Amo (xviii^e siècle), Paulin Hountondji, V.Y. Mudimbe, Oyereonke Oyewumi, Kwame Anthony Appiah, Kwasi Wiredu, Lucius Outlaw et Lewis Gordon – pour n'en citer que quelques-uns –, à l'universalisme culturel, au relativisme culturel, à la phénoménologie et à l'herméneutique sont peu connues ou peu appréciées hors du continent. Il est donc dans l'intérêt de l'Afrique et du monde de veiller à ce que nous ayons sur le continent des établissements d'enseignement supérieur dynamiques et dignes de ce nom

afin de favoriser la production de connaissances sur place et d'assurer l'émergence et l'essor d'une communauté d'intellectuels africains qui puisse se développer suffisamment.

Le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD – New Partnership for Africa's Development), créé par et pour des Africains, et qu'ils doivent mettre en œuvre, est l'expression de nos efforts destinés à résoudre d'une manière concrète les problèmes du continent africain. Il s'agit d'un programme d'action grâce auquel nous accélérerons le développement de l'éducation sur le continent et ferons en sorte qu'il contribue au développement durable.

Un modèle d'éducation plus large nous invite à résister à l'idée suivant laquelle une discussion menée dans le cadre d'un colloque international comme celui-ci ne peut porter que sur les progrès de l'éducation dans les pays en développement et les PMA. Nous ne pouvons contester ni éviter les immenses problèmes du développement de l'éducation dans ces pays, mais nous ne saurions non plus soutenir que l'éducation des pays développés n'entre pas dans le cadre de notre discussion. De nombreux systèmes éducatifs considérés comme efficaces tendent en fait à produire des individus exclusivement préoccupés par leur avancement personnel et de l'accroissement de leurs revenus. Si nous estimons que l'éducation et la formation assurées dans le monde entier n'ont pas tenu compte d'aspects importants en matière de valeurs et d'attitudes, alors il nous faut admettre que l'éducation pour le développement durable pose de réels problèmes aux pays développés comme en développement.

Il est clair que l'avenir de la planète est entre les mains de ses habitants. L'amélioration du potentiel de notre peuple dépend de l'efficacité de l'éducation et de la formation formelle, non-formelle et informelle. Je considère ce colloque comme un moyen d'accroître nos efforts en vue de promouvoir l'éducation pour le développement durable à l'échelle de toute la planète.

Les solutions sont à notre portée. Nous devons en appeler à la sagesse de nous tous, à l'humanisme de nous tous. Nous devons puiser dans les profondeurs de notre savoir pour trouver les solutions qui doivent être appliquées avec détermination et sans retard pour sauver notre village mondial. Nous devons faire face à ce tournant avec courage. Il nous faut prendre des mesures concrètes, respecter nos engagements et mettre sur pied une action humaine collective grâce à des partenariats fiables et constructifs.

J'attends beaucoup des présentations qui vont suivre. Et j'espère aussi beaucoup des débats nourris et pragmatiques qui nous rapprocheront de l'éducation pour le développement durable.

Hopolang/hore/kopano/ke matla.

(N'oubliez pas que l'union fait la force.)

2.

POURQUOI LA SENSIBILISATION ET L'ÉDUCATION DU PUBLIC SONT-ELLES INDISPENSABLES À UN AVENIR VIABLE ?

Koïchiro Matsuura

DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'UNESCO

Un consensus international très intéressant a vu le jour depuis le Sommet de la Terre de Rio de Janeiro en 1992 : la communauté internationale est aujourd'hui fermement convaincue que l'éducation est décisive pour atteindre le développement durable.

Atteindre le développement durable est un processus d'apprentissage. De la même manière que les siècles de socialisation passés nous ont appris à vivre de manière non-durable – et ont donc engendré les problèmes sociaux et environnementaux que nous cherchons à résoudre lors de ce Sommet mondial –, nous devons aujourd'hui apprendre à trouver des solutions, c'est-à-dire apprendre à vivre durablement.

Le développement durable exige des citoyens engagés, actifs et compétents. Il exige aussi des décideurs bien informés et soucieux du bien-être d'autrui qui feront le bon choix face aux problèmes complexes et interdépendants auxquels les sociétés humaines sont confrontées.

C'est dans cette perspective que je rends ici hommage au ministre Asmal pour avoir pris l'initiative de proposer cette manifestation parallèle et au Gouvernement sud-africain pour l'avoir organisée avec l'UNESCO. De plus, j'aimerais saluer les nombreux chefs d'État et de gouvernement dont la présence témoigne de l'engagement, au niveau politique le plus élevé, en faveur du développement durable et du rôle que l'éducation y joue. Vos remarques auront une grande influence sur nos débats et serviront de point de départ à nos discussions. J'aimerais aussi remercier les représentants d'autres agences des Nations Unies pour être venus ici aujourd'hui ainsi que les nombreuses organisations de la société civile qui

sont des partenaires essentiels des efforts en faveur de l'éducation au développement durable. À cet égard, j'aimerais exprimer toute ma gratitude au Comité de liaison ONG/UNESCO pour sa coopération dans l'organisation de ce colloque.

La réalisation de tous nos objectifs exigera le processus élargi du changement social, appelé « apprentissage social ». Cela suppose non seulement des programmes d'éducation et de formation spécifiques, mais aussi des possibilités offertes par le cadre politique et législatif pour la transmission et le développement de nouvelles formes de comportement personnel, communautaire et d'entreprise. L'apprentissage social appelle aussi une réflexion, souvent stimulée par les chefs religieux et les médias, sur l'adéquation des modèles et des présupposés théoriques qui ont d'ordinaire orienté notre pensée et notre comportement.

À partir de tels processus d'apprentissage social, nous avons retenu depuis les dix années qui nous séparent du Sommet de la Terre de Rio quatre leçons essentielles en matière de développement durable. Premièrement, nous savons que le développement durable est une approche stimulante de l'évolution sociale plutôt qu'un concept technique clairement défini. Deuxièmement, nous savons que le développement durable est aussi bien un *précepte moral* qu'un *concept scientifique*. Il relève autant des notions de paix, de droits humains et d'équité que des théories écologiques ou du réchauffement de la planète. Troisièmement, si le développement durable participe assurément des sciences naturelles, de l'économie et de l'élaboration des politiques, il s'agit avant tout d'une question de culture : il participe des valeurs qui sont chères aux populations et aux manières dont nous percevons notre relation avec les autres et le monde naturel.

Enfin, nous avons appris que le développement durable suppose de notre part la reconnaissance de la relation d'interdépendance entre les besoins de l'homme et le milieu naturel, ce qui signifie qu'aucun objectif de développement ou environnemental ne saurait à lui seul être poursuivi au détriment des autres. Ainsi, l'environnement ne peut être protégé suivant des approches qui laissent la moitié de l'humanité dans la misère. De même, il ne peut y avoir de développement à long terme sur une planète appauvrie. L'éradication de la pauvreté et des tragédies qui en résultent, ainsi que la recherche des solutions permettant de léguer à nos enfants et à nos petits-enfants la planète Terre dans l'esprit de la durabilité sont les objectifs essentiels de ce sommet.

Relier ainsi les problèmes sociaux, économiques et environnementaux est le principe central du développement durable. La création de tels

liens exige une conception plus profonde et ambitieuse de l'éducation que peut-être celle à laquelle nous sommes habitués. Cela suppose aussi que tous ceux qui participent à l'éducation – enseignants, formateurs des enseignants, concepteurs de programmes d'études, responsables éducatifs et auteurs de matériels pédagogiques – développent un système de règles de conduite et de valeurs qui réponde à l'identité culturelle, au dialogue multiculturel, à la prise de décision démocratique, à l'utilisation et à la gestion appropriées des ressources naturelles.

Les gouvernements ont reconnu l'importance décisive de l'éducation pour la promotion du développement durable il y a dix ans au cours du Sommet de la Terre de Rio et dans le programme Action 21, le plan d'action approuvé par tous les gouvernements au Sommet de la Terre. Le chapitre 36 du programme Action 21 sur « la promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation » affirme : « [L'éducation] est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décision. »

Au lendemain du Sommet de la Terre de Rio, l'UNESCO a été nommée maître d'œuvre du chapitre 36. Depuis Rio, l'UNESCO a eu pour rôle de mobiliser les différents acteurs participant à la mise en œuvre du chapitre 36 et de favoriser des initiatives et des partenariats nouveaux, avant tout par un Programme de travail de grande ampleur, approuvé par la Commission des Nations Unies sur le développement durable.

Éduquer pour un avenir viable est un immense défi. Comment pouvons-nous mieux comprendre la complexité du monde qui nous entoure ? Comment les problèmes de notre monde sont-ils liés et quelles sont les conséquences à en tirer pour les résoudre ? Quelle sorte de monde voulons-nous pour l'avenir, dans le cadre des systèmes permettant la vie qui sont les nôtres sur la Terre ? Comment pouvons-nous réconcilier les exigences de l'économie et de la société avec celles de l'environnement ?

Certes, de telles questions ne sont pas nouvelles et, en sa qualité d'agence spécialisée dans l'éducation au sein du système des Nations Unies, l'UNESCO se les pose depuis de nombreuses années. Toutefois, en tant que maître d'œuvre du chapitre 36 du programme Action 21, c'est avec une nouvelle énergie que l'UNESCO continue de s'attaquer à ces questions.

Cette nouvelle approche de l'éducation pour un avenir viable situe l'éducation au cœur des efforts déployés pour résoudre les problèmes qui

menacent notre avenir. L'éducation, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, n'est pas seulement une fin en soi, mais aussi l'un des plus puissants outils à notre disposition pour effectuer les changements nécessaires permettant de réaliser pleinement le développement durable.

Selon cette nouvelle conception de l'éducation, c'est le rôle des éducateurs d'aider les apprenants à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et à résoudre les problèmes complexes et interdépendants qui menacent notre avenir commun. Cette nouvelle vision de l'éducation met l'accent sur une approche globale et interdisciplinaire, afin de développer les savoirs et les compétences requis pour un avenir durable, ainsi que les changements de valeurs, de comportement et de modes de vie. Cette vision exige une réorientation de nos systèmes, de nos politiques et de nos pratiques en matière d'éducation : ceux-ci devront permettre à chacun – hommes ou femmes, jeunes ou moins jeunes – de prendre des décisions et d'agir d'une façon qui soit pertinente d'un point de vue culturel et qui ait un sens par rapport au contexte local afin de s'attaquer aux problèmes qui menacent notre avenir commun.

En sa qualité de maître d'œuvre du chapitre 36 du programme Action 21, l'UNESCO a permis de préciser les idées essentielles et les principes directeurs qui accompagnent cette nouvelle approche de l'éducation. Nous avons favorisé le partage des innovations entre pays en organisant des conférences internationales et des ateliers régionaux, en élaborant des projets de démonstration ainsi que des programmes d'études et des matériels pédagogiques types, et en utilisant notre Réseau du système des écoles associées pour promouvoir les principes de paix, de droits humains, d'équité et de préservation.

L'UNESCO a également coordonné et favorisé la campagne internationale en faveur de l'éducation pour tous (EPT). Le Cadre d'action approuvé en avril 2000 au Forum mondial de l'éducation à Dakar (Sénégal) affirme que l'éducation est « la condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux ». Le programme de l'EPT présente de nombreux volets, notamment la préparation de plans d'éducation nationaux liés à des stratégies de développement et à des programmes de lutte contre la pauvreté, au renforcement des capacités dans les secteurs de la petite enfance, de l'enseignement primaire et l'éducation scientifique ainsi qu'à l'amélioration de tous les aspects participant à la qualité de l'éducation de base.

L'UNESCO a aussi développé des partenariats avec de nombreuses agences des Nations Unies, comme avec le Fonds des Nations Unies pour

la population (FNUAP), l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) et l'Organisation internationale du travail (OIT) pour promouvoir l'éducation de la population ; avec l'OMS pour élaborer de nouvelles approches en matière d'éducation sanitaire ; avec l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO – Food and Agriculture Organization) pour développer l'éducation dans les zones rurales et promouvoir la sécurité alimentaire ; avec l'OMS et l'ONUSIDA pour lutter contre la pandémie du VIH/sida ; et avec le PNUE pour créer une plate-forme internationale de communication et d'information sur la consommation durable pour les jeunes.

Le problème posé par le développement durable est complexe et difficile, et il nécessite de nouveaux partenariats – entre les gouvernements, les communautés universitaires et scientifiques, les enseignants, les organisations non-gouvernementales (ONG), les communautés locales et les médias. Tous sont essentiels pour faire naître une culture de la durabilité.

Au sein des gouvernements, par exemple, l'éducation à la viabilité est en rapport direct non seulement avec les ministères de l'éducation, mais aussi, entre autres, avec les ministères de la santé, de l'environnement, des ressources naturelles, de la planification, de l'agriculture et des finances. Presque tous les pays font état de politiques, de programmes, de ressources et d'activités inédits.

Le rôle et l'importance des principaux groupes de la société civile se sont aussi accrus depuis Rio. Le Comité de liaison ONG/UNESCO, qui représente environ 350 cadres d'ONG, en particulier dans le domaine de l'éducation, a mis en place une commission spéciale afin de mobiliser ses membres pour soutenir le Sommet mondial, à Johannesburg.

Les principales associations d'enseignement supérieur régionales et internationales, notamment l'Association internationale des universités, se sont jointes à l'UNESCO pour former un Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité. Plusieurs chaires UNESCO ont été créées dans le monde pour se consacrer aux questions du développement durable au sein du Programme principal UNITWIN/UNESCO.

Je suis heureux d'annoncer que nous allons faire fructifier plusieurs de ces initiatives grâce à de nouveaux partenariats qui seront lancés lors de ce colloque.

Avec le Gouvernement sud-africain, nous allons lancer la version sud-africaine *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme*, le nouveau programme multimédia de

formation de l'enseignant créé par l'UNESCO. Cette version, qui a intéressé d'autres pays de la région, est la première de nombreuses adaptations et traductions de ce programme novateur. Avec l'Internationale de l'éducation, nous lancerons un kit de diffusion et de formation qui va rapidement accélérer l'adoption du programme par les membres des associations et des syndicats d'enseignants du monde.

Nous lancerons également trois partenariats afin de promouvoir l'éducation pour un avenir viable. Il s'agit d'abord d'un partenariat avec la FAO visant à développer l'éducation en faveur de la transformation rurale et de la sécurité alimentaire ; puis, d'un autre, avec J. Walter Thompson Canada Worldwide et le Gouvernement canadien, qui utilisera les compétences et les ressources de l'industrie publicitaire pour communiquer les thèmes du développement durable aux populations du monde ; et, enfin, du Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la durabilité avec l'Association internationale des universités, l'Association européenne des universités (anciennement Conférence des recteurs, présidents et vice-présidents des universités européennes [CRE]) et l'Association des recteurs des universités pour un avenir viable.

Il s'agit de nouveaux développements passionnants qui, à leur manière, tournent autour du même message essentiel : l'éducation et la sensibilisation du public sont indispensables à un avenir viable. L'UNESCO continuera de faire tout son possible pour promouvoir cet ordre du jour essentiel.

PREMIÈRE PARTIE

**ÉDUCATION POUR
LE DÉVELOPPEMENT DURABLE**

3.

LA DURABILITÉ DE L'ÉDUCATION : UNE CONDITION PRÉALABLE AU DÉVELOPPEMENT HUMAIN DURABLE

Paul Cappon

**DIRECTEUR GÉNÉRAL DU CONSEIL DES MINISTRES CANADIENS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET COMMISSAIRE DU POLICY ACTION GROUP
ON LEARNING DE LA COMMISSION SUR LA MONDIALISATION**

Le Sommet mondial sur le développement durable a réuni des experts de tous les horizons et de tous les coins de la planète. Il permet en particulier à l'UNESCO de jouer un rôle essentiel, en soulignant le fait que la sauvegarde de notre biosphère et d'un développement humain durable dépasse le cadre des discours politiques, scientifiques et économiques. Le fond même du mandat de l'UNESCO, qui est la propagation de la paix dans l'esprit des hommes, suppose que nous reconnaissons les opportunités et les défis humains du développement durable et que nous reconnaissons également l'importance de la symbiose ou de l'interdépendance entre tous les éléments.

L'action, les engagements et les partenariats – j'aimerais m'attarder quelques instants sur ce que ces trois idées signifient à mon sens dans le cadre de l'éducation pour le développement durable. Je souhaiterais également partager certaines idées sur l'avenir des systèmes d'apprentissage humain et sur le fait que la promesse d'un développement durable dépendra sans doute de la façon dont les systèmes éducatifs et d'apprentissage à l'échelle mondiale seront eux-mêmes conçus pour être à la fois pertinents et durables.

En effet, comme l'UNESCO l'a déclaré en 1997, l'éducation est « le moyen [...] de réaliser des changements désirés dans les comportements, les valeurs et les modes de vie, et de promouvoir le soutien public aux changements continuels et fondamentaux qui seront nécessaires si

l'humanité souhaite se réorienter [...]. L'éducation, en somme, est pour l'humanité le moyen le plus efficace et l'espoir le plus sûr de poursuivre la réalisation d'un développement humain durable ».

Je participe à ce colloque à double titre : en premier lieu, en tant que Directeur général du Conseil des ministres canadiens de l'éducation nationale et, en second lieu, en tant que Président du *Policy Action Group on Learning* (PAGL) du Forum sur l'état du monde. À ces deux titres, mon travail m'amène à coordonner et à mobiliser des actions, des engagements et des partenariats. Au Conseil des ministres, j'assiste les treize ministres de l'éducation du Canada dans cette tâche. La Commission sur la globalisation du Forum sur l'état du monde souhaite donner un sens au credo du Forum suivant lequel il faut « transformer les paroles qui comptent en actes qui modifient la donne ».

Ce colloque nous offre le privilège d'entendre de nombreux experts mondiaux qui nous parleront des nombreux aspects indissociables de l'éducation pour le développement durable. Maintes réussites coexistent avec maintes difficultés. Je suis médecin de formation et non un spécialiste de l'éducation en vue du développement durable. Et je n'énumérerai pas toutes les nombreuses réussites canadiennes en la matière, même si j'aimerais m'attarder un instant sur la contribution toute particulière de Charles Hopkins de l'Université York du Canada, qui occupe la chaire UNESCO sur la réorientation de la formation pédagogique vers la durabilité.

L'éducation et la sensibilisation du public sont des éléments indispensables d'un avenir viable. Nous ne pouvons prétendre instaurer une paix véritable et une gestion saine de notre biosphère grâce au développement durable si nous ne déployons pas tous les efforts pour faire en sorte que tous les hommes bénéficient d'un accès à l'éducation et à l'apprentissage à tous les stades de la vie, dans l'esprit des quatre piliers établis dans le Rapport Delors : apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à connaître et apprendre à vivre ensemble. C'est par l'apprentissage fondé sur ces quatre principes que nous pouvons veiller à ce que tous les citoyens du monde reconnaissent qu'« apprendre à vivre ensemble » suppose aussi le fait d'apprendre à respecter et à valoriser l'environnement qui assure notre subsistance chaque jour de notre vie. Cependant, les processus de l'apprentissage formel et informel en eux-mêmes sont confrontés à un nombre incalculable de défis nouveaux et permanents ainsi qu'au problème plus général qui consiste à mettre la durabilité elle-même au cœur de toutes les réalités.

Bien trop souvent, nous ne considérons la durabilité que comme un problème environnemental. En fait, le développement humain durable est l'interdépendance de la gestion de notre biosphère, de l'élaboration d'un modèle économique propice à la conservation des ressources planétaires et des systèmes de bien-être humain, où l'harmonie avec la nature et l'harmonie entre les hommes sont les problèmes essentiels. En toute logique, nous devons reconnaître que de telles conditions ne peuvent être réunies si nous ne veillons pas à leur transmission dans le cadre de tous nos systèmes éducatifs et d'apprentissage formels et informels. Nous devons envisager des systèmes éducatifs et d'apprentissage qui permettent aux personnes de savoir ce à quoi elles aspirent et de penser aux conséquences de leurs comportements et de leurs actes.

Lorsque nous parlons d'espèces menacées, nous pensons à celles dont la survie est menacée en raison d'éléments naturels ou humains. Lorsque nous parlons de développement durable, nous envisageons un modèle dans lequel le développement humain éthique respecte à la fois l'environnement et l'humanité elle-même. Je souhaiterais que nous réfléchissions sur le fait de savoir s'il est souhaitable que nous établissions à l'échelle mondiale certains parallèles approximatifs entre nos systèmes éducatifs.

Nos systèmes éducatifs – systèmes d'apprentissage formels et informels confondus – doivent en eux-mêmes être soutenus et entretenus si nous nourrissons quelque espoir d'atteindre les objectifs fixés au Sommet du millénaire. Par ailleurs, nous ne saurions sérieusement envisager le développement humain durable sans réfléchir aux dures réalités de l'apprentissage en général au cours de ce nouveau siècle, ni au spectacle peu rassurant de millions de personnes – de jeunes et de vieux, du Nord et du Sud, d'hommes et de femmes – qui n'ont aucun accès à l'éducation, encore moins à celle qui est fondée sur les quatre piliers, tout en mettant en avant un sens humaniste de la durabilité.

Cela signifie à mes yeux qu'une éducation de qualité est bel et bien un préalable à la réalisation du développement humain durable. Par conséquent, le développement humain durable restera inachevé – et, en réalité, non-durable – en l'absence d'une éducation de qualité pour tous.

Les thèmes de notre dialogue – actions, engagements et partenariats – sont ceux qui sont essentiels non seulement pour la promotion de l'éducation au développement durable, mais aussi pour la durabilité de nos systèmes d'apprentissage eux-mêmes. Plus nous avançons vers une société du savoir, plus nos modes d'apprentissage et d'éducation évolueront

nécessairement et déboucheront sur la nécessité de nouveaux partenariats et de nouveaux engagements. Les approches anciennes seront transformées. Nous aurons besoin d'en élaborer de nouvelles et, dans l'esprit de la diversité de l'humanité, de concevoir des manières respectueuses et ouvertes de mobiliser les ressources de l'humanité pour que la promesse de l'éducation pour tous soit une réalité.

Ainsi, dans la province canadienne du Québec qui est la mienne, un nouveau partenariat réunissant la société civile, les milieux d'affaires, le monde du travail, des administrateurs éducatifs, des éducateurs, des parents et des étudiants s'est soldé par la création d'un réseau de plus de 600 écoles participant à la mise sur pied d'un système éducatif suivant les principes du Rapport Bruntland. Ces écoles vertes Bruntland, qui représentent environ un tiers de toutes les écoles du Québec, constituent une nouvelle manière exceptionnelle d'assurer un partenariat et une autonomisation de tous. Ces écoles et les partenariats qu'elles favorisent sont un modèle pour une approche holistique de l'éducation au service de la totalité du développement humain durable.

Cette nature holistique du développement durable peut être également soulignée dans des contextes éducatifs traditionnels. Comme je l'ai dit plus haut, la durabilité est l'interaction entre la sauvegarde de l'environnement, la responsabilité économique et le respect des valeurs et droits humains fondamentaux. Quatre provinces atlantiques du Canada se sont par exemple associées pour élaborer une approche générale des programmes scolaires de ces trois piliers de la durabilité qui établissent un lien entre différentes disciplines – études sociales, enseignement des sciences, mathématiques et arts – à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire. Et la province d'Alberta associe de la même façon les études humaines, les études sociales et les sciences, dont l'enseignement des langues, aux sciences naturelles.

La durabilité de nos systèmes d'apprentissage pour le nouveau siècle va cependant bien au-delà des problèmes d'argent, voire de programmes. Le fait de veiller à ce que nos systèmes d'apprentissage, à l'échelle mondiale, soient solides, ouverts et souples – c'est-à-dire durables – suppose avant tout un changement des attitudes et la mise en relief de nouvelles conditions qui contribueront à assurer efficacement l'éducation pour tous dans le cadre du développement humain durable. Des rencontres comme celle-ci ainsi que le travail continu de l'UNESCO elle-même fournissent certains des moyens permettant de réunir les nombreux acteurs et de rassembler la multitude d'idées nécessaires à l'établis-

sement de nouveaux partenariats et à la présentation de nouveaux modes de pensée.

Je suis très étroitement lié à un organisme dont l'objectif principal est la création d'un réseau mondial de responsables, de citoyens et d'institutions participant à la diffusion de principes, de valeurs et d'actions destinés à orienter les hommes vers la recherche de solutions aux grands problèmes mondiaux. Cette organisation est la Commission sur la mondialisation du Forum sur l'état du monde. Le Forum sur l'état du monde est un organisme non gouvernemental unique en son genre, réunissant des responsables de tous les horizons – gouvernements, monde des affaires, arts et lettres, société civile – en vue de résoudre les problèmes nouveaux de dimension mondiale et ce dans une perspective globale et humaniste. À lui seul, le terme forum peut résumer la nature de cette organisation. Un forum est un lieu de réunion et de rencontre, un lieu d'égalité et de respect. Cependant, ce n'est pas que cela : un forum peut être également un lieu d'action et de décision. La déclaration de la mission du Forum sur l'état du monde, « transformer les paroles qui comptent en actes qui modifient la donne », renvoie à cette idée.

Il y a deux ans, le Forum sur l'état du monde s'est réuni à New York, en marge du Sommet du millénaire. Les dirigeants et les responsables qui ont alors répondu à cette invitation ont estimé que l'impact multiforme de la mondialisation sur les populations, leurs institutions ainsi que sur la biosphère comptait bien parmi les nombreux problèmes auxquels l'humanité doit aujourd'hui faire face. En conséquence, le Forum a créé une Commission spéciale sur la mondialisation spécifiquement chargée d'établir un partenariat pour développer la sensibilisation aux différents aspects de l'impact de la mondialisation et pour parvenir à un consensus entre les dirigeants de tous les horizons et ce afin de mettre en œuvre des actions concrètes.

La Commission sur la mondialisation, dont je suis le commissaire, se fonde sur un partenariat en matière de concertation, associé à des actions concrètes. Elle n'est pas seulement destinée à la réflexion et au plaidoyer ; elle est axée sur l'action et destinée aux responsables issus des milieux les plus divers. Ce qui unit la Commission, c'est le partage de la vision selon laquelle la mondialisation a une incidence profonde sur tous les aspects de la communauté humaine – pour le meilleur et pour le pire – et selon laquelle il revient aux dirigeants du monde de prendre des mesures pour veiller à ce que le rythme de la mondialisation soit équitable pour tous. Il est juste, à mon avis, de dire que la

Commission sur la mondialisation illustre bien l'action, l'engagement et le partenariat.

Nous savons tous que la mondialisation a et continuera d'avoir des effets considérables sur notre façon d'apprendre et sur nos systèmes éducatifs, formels comme informels. Nous savons tous que le rythme de la mondialisation en matière d'apprentissage en général pourra créer de nouveaux problèmes et de nouvelles opportunités, et menacer à nouveau la paix et le développement humain durable. En conséquence, en décembre 2001, la Commission sur la mondialisation m'a demandé de diriger un groupe d'action spécial – le Policy Action Group on Learning – en vue d'examiner les nombreux problèmes liés à l'impact de la mondialisation sur l'apprentissage.

Dans l'esprit axé sur l'action du Forum sur l'état du monde, notre Policy Action Group s'attache à assurer un conseil pratique et à élaborer les perspectives concrètes à l'attention des décideurs. Nous sommes en train de mettre en place un réseau d'organisations, dont l'UNESCO fait partie – lesquelles doivent se réunir dans notre propre agora au sens propre comme au sens figuré –, afin d'aborder un certain nombre de thématiques. Ce réseau de partenaires rassemble, dans le cadre d'une organisation, des composantes qui sinon n'aurait jamais pu se rencontrer. Par exemple, lors d'une récente réunion de notre comité directeur, des organismes de bienfaisance, comme la fondation allemande Breuninger, ont établi de nouveaux partenariats avec des instances éducatives de terrain et communautaires comme le Foro Educativo équatorien.

Abstraction faite de toute hiérarchie, voici certains des domaines dans lesquels nous travaillons :

- l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'apprentissage dans le nouveau siècle ;
- les rôles du secteur privé dans la création de nouveaux partenariats éducatifs ;
- l'examen des problèmes et des perspectives inhérents à la préservation culturelle et linguistique ;
- la promotion des droits humains et de l'éducation civique comme éléments essentiels de la construction de la paix ;
- l'examen de certains problèmes liés à l'éducation au développement durable ;
- l'étude approfondie des nouvelles manières de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie par des moyens formels comme informels ;

- l'étude des questions relatives au développement de nouveaux matériels pédagogiques et à la formation des enseignants.

Cette liste montre que nous traitons beaucoup de questions centrales dans l'éducation pour le développement humain durable. Nous étudions des problèmes comme celui de savoir quelle est l'utilisation la plus efficace des technologies de l'information et de la communication afin de lever certains obstacles et de promouvoir un développement humain ouvert et réceptif – et pas seulement quelle utilisation il est possible d'en faire pour amasser et transmettre des informations.

Il serait légitime de se demander pour quelles raisons ce groupe choisit d'étudier ces aspects alors que d'autres, disposant d'une programmation et de mandats spécifiques, le font également. Dans quelle mesure nous est-il possible, à nous, de prétendre modifier la donne ? Je tiens à souligner que, à mon sens, le Forum sur l'état du monde peut modifier et modifie la donne dans la mesure où, contrairement à d'autres instances, il n'a pas de programmation spécifique. Sa véritable raison d'être est de constituer un moyen de concertation et, ultérieurement, un tremplin pour l'action. Il s'agit d'un moyen destiné à une fin, abstraction faite de « territoire » ou de mandats. Il vise à jouer un rôle moteur et précurseur.

Nous nous efforçons de sensibiliser les décideurs aux perspectives humanistes par rapport aux défis auxquels l'apprentissage doit faire face dans le nouveau siècle. Nous nous efforçons de sensibiliser aux conditions et aux éléments qui seront nécessaires pour faire en sorte que cet apprentissage se fonde sur les quatre piliers du Rapport Delors et se solde par le développement humain durable. Nous nous efforçons de créer de nouveaux types de partenariats entre des acteurs qui, jusque-là, n'ont pas travaillé ensemble ou qui l'ont fait sans être aussi efficaces que souhaité.

Je me félicite tout particulièrement que l'UNESCO fasse partie du Comité directeur de notre Policy Action Group. Nous considérons la participation de l'UNESCO comme essentielle à la réalisation de nos objectifs.

Au cours des mois à venir, nous présenterons une série de documents de synthèse et conviendrons d'une réunion à l'échelle mondiale pour en discuter. Nous ne cherchons pas seulement à voir circuler des idées et des exposés, mais aussi les avis concrets susceptibles d'inciter les responsables à tous les niveaux à prendre des mesures. Nous espérons que, à la fin de l'année prochaine, nous serons en mesure de proposer un Forum 2004 sur l'état du monde assorti d'un ensemble de

recommandations qui amèneront les dirigeants du monde à se pencher sur les défis de l'apprentissage.

En conclusion, je souhaite réaffirmer ma conviction suivant laquelle les objectifs du développement humain durable ne sauraient être réalisés à défaut de moyens éducatifs et d'apprentissage solides, ouverts et réceptifs. Nous ne pouvons pas et nous ne devons pas considérer cela comme acquis. Nous devons adopter une conception générale de la totalité du développement humain durable, puis aller de l'avant, ensemble, pour créer des cadres d'apprentissage qui soient au service de cette cause primordiale, la paix.

4.

LE RÔLE DES ONG DANS LA PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Monique Fouilhoux

PRÉSIDENTE DU COMITÉ DE LIAISON ONG/UNESCO

J'aimerais tout d'abord présenter brièvement le Comité de liaison des ONG de l'UNESCO. L'UNESCO entretient des relations officielles avec 350 ONG internationales et régionales sur les questions relevant des champs de compétence de l'UNESCO.

À côté des relations bilatérales que ces ONG entretiennent avec l'UNESCO, elles forment ensemble une conférence qui se réunit tous les deux ans, élit un comité de liaison et un(e) président(e), et fixe à cette occasion des pistes de travail et d'actions collectives pour les deux années à venir par le biais de résolutions.

Ainsi notre dernière conférence, qui s'est tenue en décembre 2001, a-t-elle donné mandat au Comité de liaison d'organiser, entre autres, la réflexion collective sur le suivi de la Conférence mondiale contre le racisme et les discriminations de Durban (2001), sur la question du dialogue entre les cultures, mais également de préparer des propositions pour ce Sommet mondial sur le développement durable par le biais des différentes commissions de réflexion que nous avons mises en place et qui travaillent entre autres sur l'éradication de la pauvreté, les droits de l'homme, le suivi de la Conférence Habitat II et sur les questions de science et éthique.

Nous avons fait des propositions pour ce sommet et pour son suivi dans des domaines aussi divers que l'éducation, l'éthique de l'eau, l'élaboration d'une encyclopédie des savoirs locaux, le patrimoine culturel comme vecteur de paix et de développement durable – ce qui nous permet de lier cette question aux activités que nous menons sur la culture de la paix. Par ailleurs, il existe également ce que nous appelons des consultations collectives thématiques qui fonctionnent sur les questions

d'enseignement supérieur et sur le suivi du Forum mondial sur l'éducation pour tous. Ces deux mécanismes sont à renforcer et il faudrait leur attribuer des moyens supplémentaires.

Si nous voulons léguer à nos enfants une planète viable, il est temps de décréter l'état d'urgence et de décider que les intérêts collectifs environnementaux et humains doivent l'emporter sur les intérêts particuliers et les égoïsmes étatiques. Cette volonté politique doit s'exprimer clairement et être accompagnée d'actions concrètes à mettre en œuvre immédiatement.

L'éducation a un rôle central à jouer dans la promotion d'un développement équitable et durable. Et c'est bien d'un concept nouveau de l'éducation dépassant celui de l'Agenda 21 dont nous avons besoin. Aussi, nous nous inscrivons pleinement dans l'approche globale qui prévaut aujourd'hui. L'éducation est le fondement de la lutte pour l'éradication de la pauvreté, la porte d'accès vers les sciences et les technologies de l'information, l'ouverture vers les autres cultures... pour ne citer que quelques aspects.

J'ai évoqué la question du suivi des engagements pris lors du Forum mondial sur l'éducation de réaliser l'éducation pour tous en 2015 car nous pensons qu'il est indispensable de lier l'éducation pour tous dans son sens le plus large et l'éducation pour un développement durable. Nous voulons tous une société où paix, démocratie, justice sociale, équité, tolérance, droits humains, solidarité et développement durable seraient les maîtres mots. Nous voulons également que les hommes et les femmes de ce troisième millénaire soient informés et formés pour être capables de comprendre la société dans laquelle ils vivent, y évoluer sans difficultés en étant aptes à porter des jugements et à faire des choix en toute connaissance de cause. En un mot, nous voulons que chaque être humain puisse mieux maîtriser son avenir, être un acteur, un créateur, un producteur afin de contribuer au développement de la société dans tous ses aspects, économique, politique, social et culturel.

Mais comment maîtriser son avenir aujourd'hui lorsque l'on a le sida et qu'il n'existe aucune perspective d'accès au traitement ? Peter Piot, le Directeur général d'ONUSIDA, l'a dit pendant ce sommet : « Si nous continuons à laisser le sida anéantir les ressources humaines au rythme actuel, aucun développement durable ne sera possible. »

Comme le faisait remarquer, il y a peu à Barcelone, le Président de la société internationale sur le sida : « On trouve du Coca-Cola frais dans les coins les plus reculés d'Afrique, on devrait pouvoir faire la même chose avec les médicaments. »

L'éducation pour la prévention du VIH/sida est pour certaines régions un élément clef de l'éducation pour un développement durable. Et que l'on cesse de nous dire que les traditions empêchent d'évoquer les questions qui sont liées à la sexualité. Tout d'abord, les traditions ne sont pas figées et remises au musée pour l'éternité. Quand la tradition conduit des millions d'adolescents à la mort par manque de formation et d'information, la tradition ne joue plus son rôle protecteur et il faut la faire évoluer. C'est un domaine où des ONG se battent pour faire changer les comportements, réformer les programmes scolaires et pour que les enseignants et les éducateurs au sens large soient formés. Il est révoltant de penser que nous savons comment éviter l'infection mais que rien n'a vraiment été mis en œuvre, notamment en termes de politique de prévention. Il n'est qu'à regarder les résultats des efforts de prévention sur ce continent accomplis par le Sénégal et l'Ouganda. Lorsque la volonté politique se conjugue avec de larges campagnes de prévention bien ciblées et que l'on dialogue avec l'ensemble des communautés, on fait reculer les taux d'infection.

À Durban, il y a deux ans, on comptait 30 millions de personnes infectées. À Barcelone, il y a quelques semaines, les chiffres étaient de 40 millions, la majorité étant des adolescents, la majorité des cas se trouvant sur le continent africain. Arrêtons de nous appesantir sur les slogans, agissons !

Les ONG sont des partenaires essentielles et privilégiées pour placer les populations au cœur des actions, pour faire des communautés locales les acteurs en première ligne du développement durable et équitable. Elles veulent donc être davantage impliquées et voir leurs propositions prises en considération car elles reflètent les préoccupations de ces populations et du plus grand nombre. Les ONG peuvent alerter les populations, organiser des campagnes de sensibilisation en formant des coalitions à l'exemple de ce qui est fait par la Campagne mondiale pour l'éducation. Certaines ONG représentent de formidables réseaux de diffusion de l'information et de formation, et, par un phénomène de capillarité, peuvent répercuter des messages à un nombre important de personnes.

J'ai l'habitude de dire que les ONG sont des partenaires turbulentes et souvent exigeantes. Je ne suis pas naïve, certaines ONG utilisent des formes d'actions violentes que je réprouve. Mais force est de constater que c'est parfois pour certaines la seule possibilité de se faire entendre. Alors, donnons aux ONG la place qui doit être la leur, prenons en compte leurs propositions, dialoguons réellement et elles ne seront plus obligées de

descendre dans la rue et de mener des actions violentes pour se faire entendre. Je me demande d'ailleurs pourquoi on exige des ONG des vertus que la communauté internationale se garde bien d'exiger de certains États pas très fréquentables.

J'ai bien noté que le représentant du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD – New Partnership for Africa's Development) avait insisté sur le souhait des responsables de cette initiative d'impliquer pleinement la société civile dans tous les aspects. Nous nous réjouissons de cet engagement et le Comité de liaison appellera les ONG en relations avec l'UNESCO à soutenir leurs branches nationales ou leurs partenaires africains afin qu'ils puissent pleinement jouer leur rôle. Au cours de ce colloque, des exemples de partenariats avec les ONG seront présentés et je ne doute pas que nous aurons aussi des débats de fond qui vont susciter discussions, confrontations de points de vue opposés qui nous stimuleront et nous éclaireront.

Comment construire cette éducation pour un développement durable ? Lorsque je parle d'éducation, c'est au sens large, éducation formelle (de l'éducation de base à l'enseignement supérieur) et non formelle. Car le défi est bien de toucher tout le monde et en particulier ceux que les systèmes traditionnels d'éducation ne touchent pas aujourd'hui, tels les populations les plus pauvres, les groupes les plus marginalisés.

Les ONG sont actives et je veux saluer le travail accompli sur le terrain chaque jour par des millions de bénévoles dont on ne parle jamais et qui contribuent souvent par des microprojets à soulager et à aider les populations en grande difficulté. Il nous faut mieux valoriser ce qui se fait, mieux faire connaître les expériences qui marchent et cesser de vouloir réinventer la roue tous les jours. Les ONG souhaitent que l'on adopte une approche différente, que l'on réfléchisse aux modes de partenariats, mais également à des formes plus performantes de dissémination de l'information.

La télévision nous montre des images d'enfants qui meurent de faim ou qui sont les victimes de conflits armés, notamment pour faire appel à la générosité internationale ; certes, il faut le faire, mais c'est vraiment aux causes qu'il faut s'attaquer, et, ramenant cela aux questions d'éducation, je me posais les questions suivantes : sont-ils nombreux les élèves qui, à la fin de leur enseignement de géographie, ont reçu des connaissances précises sur la géographie de la faim ou sur le partage des ressources en eau douce ? Combien peuvent, lorsqu'ils ont suivi un enseignement d'histoire contemporaine, appréhender les logiques contradictoires issues des

processus de décolonisation et qui régissent en partie le monde actuel ? C'est aussi de cela dont il faut parler dans le cadre d'une éducation pour le développement durable que nous sommes bien décidés à promouvoir.

Je souhaite conclure sur le projet de Décennie de l'éducation en vue du développement durable (2005-2014). Nous soutenons bien entendu sans réserve cette proposition et espérons que l'UNESCO, qui est l'agence spécialisée des Nations Unies sur les questions d'éducation, sera en mesure, avec d'autres partenaires, de coordonner la mobilisation et d'impulser la réflexion et l'action. Je suggère de réfléchir à une charte de partenariat avec les ONG à l'image de ce qui a été fait pour l'Année internationale de la culture de la paix et pour la Décennie.

5.

L'INITIATIVE INTERNATIONALE DE MARKETING ET DE COMMUNICATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE, INVITANT L'INDUSTRIE DE LA PUBLICITÉ À CONTRIBUER À LA COMMUNICATION SUR LA DURABILITÉ DANS LE MONDE ¹

Tony Pigott

**PRÉSIDENT-DIRECTEUR GÉNÉRAL DE J. WALTER THOMPSON CANADA
DIRECTEUR MONDIAL DE MERCATIQUE SOCIALE DE J. WALTER THOMPSON
WORLDWIDE**

Au nom de notre société internationale, je saisis avec plaisir l'occasion qui m'est donnée de parler d'un sujet d'une grande importance, l'éducation pour un avenir viable. C'est un privilège d'avoir la possibilité de travailler avec l'UNESCO comme de disposer du savoir-faire et des compétences exceptionnelles qui lui sont propres. J'ajouterais que, ayant moi-même enseigné au Japon et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, il est particulièrement gratifiant de participer à une réunion rassemblant de grands spécialistes de l'éducation.

J. Walter Thompson, la société que je représente, était la première agence de publicité dans le monde il y a plus de cent trente ans et, depuis lors, c'est une société internationale ayant des activités dans plus de 90 pays. Notre savoir-faire repose sur notre capacité à influencer, par l'intermédiaire d'un éventail de moyens de communication, le comportement et les attitudes des populations. Nous réussissons à traduire les besoins et les exigences des populations vis-à-vis d'un grand nombre de produits et de services, de marques et d'idées qui vont de la nourriture à

1. Voir l'annexe I.

la technologie, en passant par les automobiles, les services financiers, la mode, le commerce de détail, le carburant, l'électronique, les boissons, sans oublier les causes sociales. Étant donné notre influence considérable sur les modèles de consommation dans le monde, nombreux seront ceux qui, durant ce sommet, penseront que nous représentons une part non négligeable d'un problème que ce rassemblement n'est pas en mesure de résoudre. Il convient donc seulement de se demander quelle est la raison de notre présence ici. Quelle est la motivation de JWT ? En quoi la communication, le marketing et la publicité peuvent-ils contribuer à la cause du développement durable ? Dans cette contribution, j'aimerais répondre à ces questions et participer à une initiative ambitieuse de partenariat, capable d'augmenter l'impact des efforts de chacun en matière de développement durable.

En premier lieu, pourquoi sommes-nous donc ici avec une équipe de JWT ? Je pourrais dire que mes collègues et moi, en tant que citoyens de la planète, souhaitons rendre à la planète ce qui lui est dû. Cela ne fait aucun doute. Je pourrais dire que nous sommes une société ayant une histoire en matière d'innovations – c'est la première à avoir utilisé la recherche commerciale, la première à avoir eu recours aux spots télévisés et seul le défi nous inspire. Je pourrais aussi dire que beaucoup de nos clients ont évolué sur la voie du développement durable et que, en temps voulu, notre savoir-faire et notre expérience serviront les intérêts de notre entreprise. Sans aucun doute. Mais, la raison première pour laquelle nous sommes ici, c'est qu'il manque une pièce très importante au progrès du développement durable et que nous sommes les seuls qualifiés pour contribuer à assurer sa mise en place.

Quelle est donc cette pièce manquante ? Permettez-moi de commencer par une citation du Secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan : « Notre plus grand défi pour ce nouveau siècle est de prendre une idée qui semble abstraite – le développement durable – et de la transformer en réalité quotidienne pour tous les peuples du monde. » Cette mission remarquable suppose beaucoup de défis à relever et le premier d'entre eux est la nécessité pour les peuples de comprendre cette idée de développement durable et son importance pour eux. Permettez-moi de vous énumérer certains chiffres qui rendent bien compte de la situation. Le nombre approximatif d'États, de sociétés, d'ONG et d'autres organisations dans le monde qui travaillent actuellement à la communication sur le thème du développement durable est de 8 260. Le nombre d'initiatives de partenariat de type 2 annoncées ici, une part réduite des résultats des sommets en

matière d'actions et activités, est de 220. Et, enfin, selon une étude récente, les différentes définitions du développement durable sont au nombre de 1 030.

Personne ne sera surpris que ces définitions s'entassent dans la plupart des esprits en semant la confusion. Des enquêtes d'Environics International et de Gallup International ont montré une prise de conscience et une compréhension très faibles de ce qu'est le développement durable. Parallèlement, plus de 40 % de certaines populations font état d'inquiétudes et d'insatisfactions réelles pour tout un ensemble de questions. Les données nouvelles qui ont été présentées durant ce sommet ont été très révélatrices. L'enquête a porté sur 24 000 personnes dans 31 pays, représentant une population mondiale de un milliard de personnes. Elle a fait apparaître des niveaux de soutien aux actions liées aux problèmes de pauvreté curieusement supérieurs aux questions d'ordre environnemental, relatives notamment à l'eau et à la santé. Elle fait également ressortir un faible niveau de confiance des interrogés à l'égard des mesures prises, notamment par les entreprises, l'État et, dans une moindre mesure, les ONG.

Face à cela, comment le monde réagira-t-il aux mesures prises en matière de développement durable ? Des milliers de personnes se sont retrouvées ici, à ce sommet, des spécialistes de l'éducation, des ministères de l'environnement, de l'industrie et du commerce, l'UNESCO et d'autres organisations des Nations Unies, ainsi que des centaines d'ONG et de représentants de l'industrie. Comment les populations du monde réagiront-elles face à cet effort prodigieux ? Y seront-elles indifférentes ou sensibles ? Seront-elles sceptiques ou passives ? Ou comprendront-elles combien tous ces efforts relèvent d'un ensemble plus vaste dont ils dépendent tous ?

La pièce manquante, à notre avis, est une stratégie de communication axée sur l'action, qui vise à résoudre ce problème fondamental de communication. Un très gros travail a donc été réalisé durant ces dix dernières années pour organiser et trouver de nouvelles idées et de nouveaux programmes de modèles de coopération – ce sommet en est la preuve. Il reste cependant que de vastes populations ne sont pas encore informées de ce qu'est le développement durable, pas plus qu'elles n'y portent de l'intérêt. On y comprend peu de chose, on n'y voit guère son intérêt personnel et les moyens d'agir demeurent obscurs.

Face à cela, les populations ne verront donc pas immédiatement l'importance des initiatives, ce qui unit dans leur diversité les activités qui verront le jour dans les mois et les années à venir. En un sens, on a fait

l'impasse sur ce qui relève de la demande. Il semble donc que le moment soit venu d'élargir la stratégie relative à l'essor du développement durable et de compter sur l'innovation en matière de communication informelle pour surmonter ces obstacles fondamentaux au progrès. Le temps est venu également de trouver des moyens de s'assurer plus efficacement de la participation des populations pour qu'elles comprennent, qu'elles soient plus réceptives, qu'elles fassent corps avec la solution et contribuent au changement lui-même.

Certains seraient en droit de demander si cela est nécessaire. Cela ne se produira-t-il pas d'une manière plus naturelle ? Je répondrai en rappelant les 1 030 définitions mentionnées ci-dessus, et en renvoyant à plusieurs autres chiffres importants : par exemple, aux 460 milliards de dollars américains dépensés l'année dernière dans le monde pour la publicité. Depuis le Sommet de la Terre de Rio, en 1992, ce total dépasse 4 milliards de milliards de dollars. Il est donc important de trouver une approche spécifique et très novatrice pour s'assurer de la participation des populations.

Notre proposition de partenariat consiste à faire en sorte qu'une collaboration mondiale des parties prenantes essentielles bénéficie du plus haut degré de savoir-faire en marketing et publicité. Ensemble, nous pouvons développer une série de stratégies et de solutions qui favorisent la concertation avec le public, la compréhension de ce dernier ainsi que les initiatives personnelles en matière de développement durable. Nous pensons que le savoir-faire publicitaire est essentiel à cette entreprise. Notre travail ne consiste pas seulement à communiquer de l'information. Nous faisons en sorte que nos compétences créatives et stratégiques contribuent à la création de messages qui soient spécifiques, cohérents et mobilisateurs pour tous les publics.

Nous avons bien entendu envisagé les difficultés que présente ce projet : le large éventail de points de vue ; les disparités considérables dans le monde et les débats enflammés que ce projet suscite ; les différences entre les parties prenantes, entre le Nord et le Sud, comme au sein des parties prenantes. Nous estimons cependant que les conditions du succès sont présentes. Nous pensons que les vastes populations ont des intérêts communs, un désir commun, profond, inexploité de connaître un monde meilleur, le progrès, et d'agir différemment. Pas seulement pour elles-mêmes, mais aussi pour les générations futures. Les problèmes qui se posent aux individus en matière de développement durable présentent à nos yeux de plus en plus un caractère d'urgence, nous constatons de plus

en plus de scepticisme à l'égard des dirigeants et de plus en plus de pessimisme à l'égard du progrès. En somme, chacun aspire de plus en plus fréquemment, mais en vain, à des solutions.

On trouve également une identité de vues encourageante ici, à ce sommet, ainsi que dans les services publics, les ONG et les salles de conseil d'administration des entreprises du monde entier. Beaucoup de parties prenantes sont donc ouvertes à de nouveaux degrés de coopération, à un souci de collaboration fondé sur des objectifs communs plutôt que sur des priorités individuelles. Il s'agit d'un développement fondamentalement positif et d'un préalable au succès.

Puis, il y a l'idée en elle-même. Je serai certes le dernier à minimiser la complexité du développement durable et la tâche écrasante qui consiste à créer de la cohérence et de la transparence à son propos, mais cette idée en elle-même, comme tout le monde ici le sait, est évolutive. Il s'agit d'une idée assez grande pour tout le monde, riche d'espoir, d'inspiration et qui en appelle à la participation de chacun.

Les conditions du succès sont réunies. Il importe également de disposer du cadre adéquat et d'un partenariat général. Notre proposition préconise un groupe de travail élargi dont l'essentiel est déjà constitué. Ce groupe s'appuie sur l'UNESCO, dont l'expertise, la rigueur et l'ampleur de l'expérience en matière d'éducation, de culture scientifique et de communication à l'échelle mondiale tiendront lieu de contributions décisives. Le Gouvernement canadien a soutenu jusqu'à présent cette initiative et nous a fait par ailleurs bénéficier de son expertise dans des entreprises publiques et privées, réunissant de nombreux partenaires. La chaire UNESCO de l'Université York a été riche d'enseignements en matière de formation pédagogique et de réseaux clefs. JWT engagera son personnel le plus qualifié aux postes stratégiques, créatifs et de planification. Un éventail complet de spécialités en communication et marketing de notre société mère WPP s'ajoutera à leur expertise.

La tâche suivante consistera à s'assurer de la participation et du soutien de gouvernements, d'ONG, d'entreprises et d'individus clefs, et à construire une association de travail pour favoriser le développement d'idées et de stratégies. Cette association doit être mondiale, représentative de tous les secteurs et surtout digne de confiance. Les réactions très positives et l'intérêt manifestés par les responsables de tous les secteurs lors de ce sommet augurent bien de la création d'un groupe extraordinaire. Il sera également nécessaire de créer un conseil séparé qui fasse office d'organisme de surveillance et de validation.

Quels seront donc certains des produits livrables de cette initiative ? Nous ne pouvons pas préjuger de ces questions de détail – le principe consiste à initier et à inventer ensemble des solutions –, mais, d'une manière générale, nous pouvons prévoir les produits livrables suivants :

- une définition du développement durable qui soit cohérente, pertinente et mobilisatrice pour de larges couches de la population dans le monde – les parties prenantes y compris ;
- des programmes élaborés dans cet esprit et qui permettent et complètent les efforts des partenaires dans l'ensemble des secteurs et des régions ;
- d'autres programmes qui mettent en évidence la relation des activités durables, de telle sorte que toutes les populations acquièrent un sens plus développé du progrès et de la cohésion.

Une fixation rigoureuse des objectifs et des évaluations des succès enregistrés doivent orienter ce projet. Le cadre du projet doit être global, contrôlé et d'ampleur mondiale.

J'aimerais conclure par une brève citation de Nelson Mandela qui déclarait récemment à propos de l'Afrique du Sud : « Le développement durable est une idée presque aussi importante que la liberté politique. » Nombreux sont ceux qui dans le monde partageront cet avis. À condition de le comprendre.

J'espère avoir bien prouvé que le développement durable ne peut être une réalité quotidienne pour les populations sans les efforts visant à instaurer une communication cohérente et mobilisatrice entre tous les peuples du monde. Cela sera possible grâce à l'engagement et à la collaboration de tous.

6.

LE LANCEMENT DE LA VERSION SUD-AFRICAINE DU PROGRAMME MULTIMÉDIA DE L'UNESCO DE FORMATION DES ENSEIGNANTS : « ENSEIGNER ET APPRENDRE POUR UN AVENIR VIABLE » (1)

Koïchiro Matsuura

DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'UNESCO

L'UNESCO a la ferme conviction que nous devons favoriser – par l'éducation – les valeurs, le comportement, les attitudes et les modes de vie nécessaires à un avenir viable. On constate en effet dans ce domaine un consensus international de plus en plus large.

Le développement durable n'est pas tant une fin en soi qu'un processus d'apprentissage qui nous permet de penser en termes définitifs. Le développement durable suppose un apprentissage de la prise de décision qui prend en compte l'avenir à long terme de l'économie, de l'écologie et du bien-être de toutes les communautés. Encourager une telle pensée, axée sur l'avenir, est une tâche essentielle de l'éducation.

L'éducation à un avenir viable représente un immense défi. Elle demande à l'éducateur de résoudre beaucoup de questions importantes présentant un caractère hautement pratique, comme les suivantes :

- Qu'est-ce que les populations ont besoin de savoir et sont en mesure de faire pour contribuer à la construction d'un avenir viable ?
- Dans le cadre de la scolarisation, comment pouvons-nous aider les jeunes à mieux comprendre la nature complexe et en perpétuelle évolution du monde ? Quels thèmes essentiels ont-ils besoin de comprendre ? Comment les principes du développement durable peuvent-ils être intégrés à toutes les matières scolaires ?

- Quelles sont les méthodes pédagogiques qui conviennent le mieux au développement des engagements, des connaissances et des compétences permettant de travailler avec les autres sur la voie d'un monde meilleur ?

Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme propose cent heures de formation hautement interactive qui permettent aux enseignants de trouver les réponses à de telles questions.

Les enseignants sont la clef de la réussite d'une éducation au développement durable. Il y a plus de 60 millions d'enseignants dans le monde – et chacun d'eux est un véritable vecteur des changements auxquels nous devons procéder en matière de valeurs, d'attitudes, de comportement et de styles de vie. C'est la raison pour laquelle une formation innovante des enseignants est un élément important de l'éducation à un avenir viable.

Dans le cadre de son programme spécial de travail sur l'éducation, la Commission des Nations Unies sur le développement durable a invité l'UNESCO à aider les enseignants du monde entier non seulement à comprendre les concepts et les questions liés au développement durable, mais aussi à apprendre à traiter des sujets interdisciplinaires et porteurs de valeurs dans des programmes définis.

Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme est l'une des réponses de l'UNESCO à ce défi, et je suis très heureux de voir qu'il est adopté d'une manière si enthousiaste. Son format multimédia signifie qu'il est accessible et utilisable de manière très différente par des enseignants, de futurs enseignants en formation, des responsables pédagogiques, des concepteurs de programmes de cours, des décideurs en matière d'éducation et des auteurs de matériels pédagogiques. En proposant ce programme à la fois sous la forme d'un CD-ROM et d'un site Web, l'UNESCO espère toucher le plus grand nombre possible d'enseignants dans le monde.

J'aimerais faire quelques remarques sur deux aspects particuliers de *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme*. Le premier touche à l'utilisation du multimédia et des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'éducation. Le second relève de la conception de *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme* en tant que programme de démonstration.

Le multimédia et l'utilisation des TIC sont de plus en plus fréquents dans l'éducation. Ils ont leurs limites et ne sauraient certes pas être tenus pour une panacée face à tous les problèmes éducatifs ni pour une méthode se substituant à la formation présentielle. L'UNESCO est bien consciente de la « fracture numérique » et de ses dimensions éducatives, et elle travaille sur ce problème avec beaucoup de pays et de partenaires. La technologie multimédia présente cependant de nombreux avantages, notamment dans la formation des enseignants. Les informations disponibles sur Internet sont par exemple illimitées et évoluent constamment. Elles sont actualisées, peu coûteuses à obtenir et interrogeables. Elles sont également le reflet des opinions d'une diversité d'auteurs et de sources d'information. L'éducation professionnelle multimédia peut être également très interactive et très conviviale grâce à l'utilisation de l'animation, de fichiers son et vidéo, de jeux et de forums de discussion. Toutes ces approches peuvent être mises en pratique à tout moment et en tout lieu, et sans avoir besoin d'un animateur d'atelier extérieur.

Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme présente ces atouts de l'éducation multimédia. Il témoigne aussi des principes de l'enseignement et de l'apprentissage efficaces qui participent nécessairement de la réorientation de l'éducation vers un avenir viable. Ainsi, le type d'expérience de formation pédagogique qu'il illustre a été conçu pour veiller à ce que le « médium » d'apprentissage soit un élément du « message ».

Le deuxième point que je voudrais aborder, et peut-être le plus important, c'est que l'UNESCO est consciente du fait qu'aucun programme de formation des enseignants à lui seul ne peut répondre aux besoins de tous ses utilisateurs potentiels. C'est la raison pour laquelle *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme* a été conçu comme un projet de démonstration et, en particulier, pour permettre sa traduction dans d'autres langues ainsi que son adaptation en fonction des besoins locaux, nationaux ou régionaux. L'UNESCO est prête à travailler avec des ministères, des organisations régionales, des instituts de formation pédagogique et d'autres instances responsables de la formation professionnelle des enseignants pour contribuer à ces changements.

Ce colloque a été l'occasion de lancer sa version sud-africaine. Beaucoup d'autres traductions et adaptations sont déjà prévues. Un plan de diffusion a été mis sur pied et, avec le soutien de l'Internationale de l'éducation, un kit de « formation du formateur » a été préparé.

Je tiens tout particulièrement à remercier le Ministre sud-africain de l'éducation, M. Asmal, ainsi que ses partenaires de la South African Development Community pour leur approche et leur engagement dans l'adoption de *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme* et dans la réalisation de sa première adaptation internationale.

Je recommande ce programme et j'encourage tous les ministres et toutes les organisations à consulter le personnel de l'UNESCO pour discuter des moyens grâce auxquels nous pouvons élaborer un partenariat pour préparer des traductions et des adaptations de *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme* appropriées à chaque pays et à son cadre spécifique.

7.

LE LANCEMENT DE LA VERSION SUD-AFRICAINE DU PROGRAMME MULTIMÉDIA DE L'UNESCO DE FORMATION DES ENSEIGNANTS : « ENSEIGNER ET APPRENDRE POUR UN AVENIR VIABLE » (2)

Kader Asmal

MINISTRE SUD-AFRICAIN DE L'ÉDUCATION

C'est un grand plaisir de marquer le début d'un partenariat important avec l'UNESCO à la faveur du lancement de la version sud-africaine du programme multimédia de formation des enseignants, *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme*.

Ce partenariat a pour but et pour objet d'assurer un soutien à l'éducation, en partant du principe que l'éducation est décisive à la réalisation d'un avenir viable mondial. Partant, ce soutien ne saurait se satisfaire des conditions actuelles. Il s'agit d'un partenariat visant à modifier fondamentalement la gestion durable de notre environnement, grâce au soutien d'innovations technologiques en matière d'éducation.

La technologie est un élément important de l'avenir de l'éducation. À l'échelle mondiale, on s'accorde à reconnaître que la technologie peut transformer l'éducation et la transformera. Les innovations qui ont marqué ce domaine ont suscité certaines des idées les plus stimulantes et les plus novatrices dans l'histoire de l'éducation. La recherche montre, par exemple, que l'enseignement multimédia axé sur l'informatique contribue à rendre l'apprentissage plus intéressant pour les étudiants et les enseignants et leur permet de transformer les informations en application pratique. Tel est en particulier le cas lorsque l'enseignement multimédia est interactif et adapté localement.

Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme représente un complément important des ressources

éducatives technologiques, adapté au contexte sud-africain, qui se traduira par un développement de l'apprentissage environnemental. La valeur de telles innovations ne peut être effective que lorsqu'elles seront diffusées et partagées – et *utilisées* par le public visé, nos enseignants.

Il va de soi que les enseignants sont des agents essentiels de la transformation et de l'évolution dans l'éducation. Et pour qu'ils déploient ces efforts de transformation, ils ont besoin d'expériences professionnelles amples et riches. J'estime que la formation professionnelle doit viser à la promotion de la formation permanente des enseignants pour intégrer les innovations à l'enseignement et à l'apprentissage locaux, dans le contexte social où l'enseignement a lieu.

Si nous ne fournissons pas aux enseignants une formation professionnelle et un soutien permanents, les initiatives les plus valables échoueront. Il s'agirait alors d'une tragédie. C'est la raison pour laquelle les investissements dans les programmes de formation des enseignants, tel que celui-ci, qui ont le pouvoir de permettre à ceux qui y participent de gérer l'environnement d'une manière durable, doivent être salués.

À l'inverse, nous sommes conscients des problèmes posés par la fracture numérique, dans le cadre de la mondialisation et de la polarisation, qui provoque un accroissement constant des disparités entre les riches et les pauvres, entre les nations comme en leur sein. Ainsi, il serait naïf de ne pas reconnaître que nous sommes encore loin du moment où la technologie sera pleinement effective dans l'éducation. L'égalité d'accès et la participation doivent être au cœur de cet effort. Si nous ne comblons pas tout à fait cette fracture numérique, nous ne réussirons pas à développer toutes les potentialités des innovations technologiques.

Néanmoins, à mon sens, avec cette version sud-africaine *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme*, nous sommes en train de résoudre certaines de ces disparités problématiques. En fait, nous sommes en train de passer d'une perspective où la fracture numérique a sa place à une autre où une opportunité numérique se présente bel et bien, et je compte sur les progrès de cette initiative dans les années à venir.

DEUXIÈME PARTIE

**ÉDUCATION POUR TOUS
ET DÉVELOPPEMENT DURABLE
EN MILIEU RURAL**

8.

L'ÉDUCATION POUR TOUS ET L'ÉRADICATION DE LA PAUVRETÉ POUR LES POPULATIONS RURALES

Jacques Diouf

DIRECTEUR GÉNÉRAL DE LA FAO

Je me félicite de l'occasion qui est donnée à l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) de parler au nom des 800 millions de personnes et plus qui vivent dans une situation nutritionnelle précaire et des 180 millions d'enfants sous-alimentés, des 880 millions de jeunes et d'adultes analphabètes, et des 130 millions d'enfants non scolarisés. La majorité de ces populations vit en zone rurale et souffre de l'inégalité d'accès à l'école, aux soins, aux routes, à la technologie, à l'aide institutionnelle et aux marchés. Répondre aux besoins éducatifs de cette « majorité négligée » qui joue un rôle décisif en matière de développement durable contribue directement à la réalisation des deux premiers Objectifs de développement du millénaire – réduire l'extrême pauvreté et la faim et assurer l'éducation primaire pour tous.

LE PRINCIPAL DÉFI : L'ÉDUCATION DES POPULATIONS RURALES ET LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Bien que l'éducation soit pratiquement liée à tous les domaines couverts par la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED, Rio, 1992), le nouveau programme phare de l'éducation pour tous (EPT) invite à des efforts spéciaux pour répondre au problème essentiel que représente le développement durable : éduquer un grand nombre de personnes vivant dans les zones rurales.

La Déclaration et le Plan d'action de l'éducation pour tous, sous les auspices de l'UNESCO à Jomtien (Thaïlande) en 1990, et confirmés à

Dakar (Sénégal) en 2000, la Déclaration et le Plan d'action du Sommet mondial de l'alimentation (SMA) en 1996 ainsi que le Sommet mondial de l'alimentation, qui s'est tenu à Rome en juin 2002, fournissent à la fois le cadre politique et un ensemble de mesures concrètes visant à assumer l'engagement pris par les chefs d'État et de gouvernement, à savoir réduire de moitié le nombre actuel de personnes analphabètes et sous-alimentées d'ici à 2015 au plus tard, ce qui signifie une réduction de la pauvreté à l'échelle mondiale. À notre avis, pour atteindre ces objectifs, il est essentiel de mettre l'accent sur les besoins éducatifs fondamentaux des populations rurales pauvres en adoptant une approche multisectorielle et pluridisciplinaire et en travaillant ensemble : telle est la vocation du programme phare FAO/UNESCO.

Ce programme phare vise à combler le fossé éducatif entre les populations rurales et urbaines. Bien que l'éducation soit universellement reconnue comme un droit humain en soi et comme un préalable à la sécurité alimentaire dans le monde, les opportunités éducatives ne sont pas équitablement distribuées :

- le fossé entre l'analphabétisme urbain et rural ne cesse de s'élargir et, dans certains pays, l'analphabétisme rural est deux à trois fois plus élevé que l'analphabétisme urbain ;
- les programmes et les manuels scolaires des écoles primaires et secondaires privilégient souvent la ville sans tenir compte des besoins propres aux populations rurales et ils mettent rarement l'accent sur les compétences essentielles à la vie courante en zone rurale ;
- il manque souvent aux ministères, notamment à ceux de l'éducation, de l'agriculture, de la santé, des finances, ainsi qu'aux universités et aux instituts de recherche la vigilance et la coordination nécessaires pour s'attaquer aux besoins des populations rurales.

Pour résoudre ces problèmes, la nouvelle Initiative FAO/UNESCO sur l'éducation pour les populations rurales va principalement s'attacher à :

- renforcer la sensibilisation sur l'importance de l'éducation des populations rurales ;
- encourager les pays à adopter des plans d'action particuliers répondant aux besoins éducatifs fondamentaux des populations rurales, dans le cadre des plans nationaux de l'EPT ;

- favoriser l'échange de bonnes pratiques et d'informations sur l'éducation des populations rurales ;
- tirer parti des spécialités des institutions partenaires afin de mieux aborder l'éducation des populations rurales.

La création de partenariats est décisive dans une telle entreprise, et nous sommes heureux de constater que, bien que l'initiative phare soit nouvelle, un nombre significatif de partenaires ont déjà confirmé leur engagement de soutenir l'éducation en faveur des populations rurales, créant ainsi un important réseau constitué notamment de gouvernements, d'organisations internationales, d'agences des Nations Unies et de la société civile.

LES PROCHAINES ÉTAPES DU SUIVI DU SOMMET MONDIAL SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

En tant que suivi du Sommet mondial sur le développement durable, le programme phare pour l'éducation des populations rurales renouvellera ses efforts pour aider les pays membres et d'autres partenaires en mettant l'accent sur :

- l'élaboration de positions communes sur l'importance à accorder à l'éducation pour le développement durable comme élément essentiel des stratégies de l'éducation pour tous ;
- le soutien d'une approche commune visant à procéder aux changements nécessaires pour promouvoir l'éducation des populations rurales ;
- l'instauration d'une concertation entre les ministères ou les départements de l'éducation et d'autres parties prenantes essentielles dans le domaine rural, comme les ministères de l'agriculture et des ressources naturelles, de la santé, de l'infrastructure, des finances, le secteur privé, les ONG et la société civile ;
- le concours apporté aux pays dans l'analyse de leurs approches éducatives actuelles pour permettre de répondre aux besoins des populations rurales et, le cas échéant, de concevoir des interventions qui intègrent de telles approches dans le cadre des stratégies de réduction de la pauvreté (SRP).

En ce qui concerne l'engagement particulier de la FAO au programme phare, en plus de notre rôle de coordination, nous allons continuer à

fournir une assistance technique aux pays membres souhaitant renforcer l'éducation des populations rurales dans le cadre de leurs plans nationaux de l'éducation pour tous.

QUELQUES OBSERVATIONS

Pour conclure, je tiens à souligner les principaux aspects du problème posé par l'éducation des populations rurales.

Premièrement, il convient d'accorder à l'éducation des populations rurales une place centrale dans les plans nationaux d'éducation pour tous et il convient de renforcer la capacité institutionnelle à cet effet. Ainsi, les efforts destinés à réduire la pauvreté et la faim devraient être assortis de politiques éducatives pertinentes, abordant l'éducation des populations rurales comme un élément essentiel de ces plans. Un tel résultat est possible si l'on accorde aux besoins éducatifs des communautés rurales l'attention qu'ils méritent à tous les niveaux de la gestion des affaires publiques, notamment à celui de la planification et des finances.

Deuxièmement, il convient de développer l'accès à l'école en zone rurale, tout en veillant à l'augmentation du nombre des élèves inscrits comme de ceux ayant achevé leurs études, en favorisant ou en soutenant des initiatives visant à améliorer l'alimentation des enfants et leur capacité à apprendre. Ces initiatives s'étendent aux éléments suivants : les cantines et les jardins scolaires, les technologies de l'information et de la communication, l'enseignement à distance, l'éducation des filles et des femmes rurales, l'éducation tout au long de la vie et des calendriers scolaires flexibles afin de s'adapter aux besoins des cycles locaux de production agricole.

Troisièmement, il convient d'améliorer la pertinence de l'éducation en fonction des besoins et des intérêts inhérents aux modes de subsistance ruraux. Un tel résultat est possible si l'on favorise l'élaboration des programmes scolaires participatifs, la formation des enseignants, les compétences de la vie courante en milieu rural, l'éducation nutritionnelle et l'éducation à la prévention du VIH/sida et relative à l'atténuation de ses effets.

Quatrièmement, la création de partenariats est décisive pour la réussite de l'initiative phare. Nous espérons que la communauté internationale participant au soutien des systèmes éducatifs dans les pays en

développement pourra mettre l'accent sur ce problème, travailler avec les autorités nationales qui sont résolument en faveur du changement et commencer à améliorer la vie d'un grand nombre d'hommes, de femmes et d'enfants ruraux.

La FAO est prête à apporter son concours pour que ces opportunités, comme d'autres, deviennent des réalités.

9.

L'AIDE ALIMENTAIRE POUR L'ÉDUCATION ET L'AUTONOMISATION DES FEMMES EN MILIEU RURAL

James T. Morris

DIRECTEUR EXÉCUTIF DU PROGRAMME ALIMENTAIRE MONDIAL

Le Programme alimentaire mondial (PAM) considère que la nutrition et l'éducation sont essentielles pour briser le cercle vicieux de la pauvreté et de la faim. Cela est particulièrement vrai lorsque l'éducation est utilisée pour autonomiser les femmes. La conclusion saisissante d'une recherche est là pour bien mettre en évidence cet aspect. Une étude réalisée en février 2000 par l'Institut international de recherche sur les politiques alimentaires est arrivée à la conclusion que l'éducation et la prise en compte de la condition des femmes avaient contribué à hauteur de 44 % à la réduction de la malnutrition dans les pays en développement au cours des vingt-cinq dernières années.

Le PAM a tiré les conséquences de cette recherche en développant encore davantage son engagement visant au soutien de l'éducation des populations pauvres et souffrant de la faim. Certains pourraient penser que le PAM n'est qu'une organisation humanitaire d'urgence et c'est là en effet une partie importante de notre travail. Mais nous sommes aussi une organisation qui croit au développement des capacités humaines par l'aide alimentaire. Le PAM sait que donner aux populations pauvres l'éducation et la formation dont elles ont besoin pour améliorer leur vie est la version la plus améliorée du « développement durable ». Le fait est que, en 2001, plus de 17 millions de personnes ont bénéficié de l'aide alimentaire du PAM dans le cadre de programmes favorisant l'éducation primaire et la formation en général des populations rurales pauvres.

Le programme du PAM le plus grand et relatif à l'éducation est celui de l'alimentation scolaire. Au cours des quarante dernières années, le PAM

est devenu le plus grand fournisseur au monde de repas nutritifs et de rations à emporter pour les enfants scolarisés des pays pauvres. En 2001, le PAM a nourri plus de 15 millions d'enfants dans 57 pays.

Fournir une alimentation nutritive à l'école est un moyen simple mais efficace d'améliorer les taux d'alphabétisation et de permettre aux enfants pauvres d'échapper à la pauvreté. L'estomac plein, les capacités d'un élève à se concentrer et à apprendre s'avèrent sensiblement meilleures. Le PAM fournit également une alimentation à emporter comme un moyen novateur pour encourager les parents à envoyer leur fille à l'école. Sur les 100 millions d'enfants qui ne vont pas à l'école aujourd'hui, 60 millions sont des filles. L'alimentation scolaire permet à ces filles d'aller à l'école et de prendre leur vie en main.

Une étude récente du PAM montre également que les programmes d'alimentation scolaire améliorent l'ensemble du cadre éducatif, qui contribue à la participation des parents et de la communauté, dynamisant par là même les écoles qui bénéficient de l'aide alimentaire.

La valeur de l'alimentation scolaire ne peut pourtant pas être tout à fait définie en termes de recherche, quantités et statistiques. Certaines des histoires les plus fortes viennent des bénéficiaires eux-mêmes. Il s'agit d'histoires comme celle de Momaye, une jeune fille qui va à l'école primaire dans la campagne de Tanzanie et qui sait aujourd'hui lire et écrire. Sans l'alimentation scolaire, Momaye serait restée chez elle ou se serait mariée. Aujourd'hui, grâce à l'aide de l'alimentation scolaire du PAM, Momaye pense pouvoir achever ses études dans le primaire et aimerait les poursuivre. Même si, à l'origine, sa famille s'opposait à son éducation, elle se félicite aujourd'hui de ses bienfaits. Momaye est pour sa grand-mère un espoir : celui d'un « meilleur développement pour [leur] foyer. Elle [leur] apporte de nouvelles idées et de nouvelles choses qu'[ils] ne [connaissaient] pas jusque-là ».

Les programmes d'éducation et de formation du PAM vont cependant bien au-delà de l'alimentation scolaire. Les programmes Vivres contre formation sont bel et bien une partie intégrante des programmes du PAM dans 47 pays, prévus pour toucher plus de 2 millions de bénéficiaires. Les stages de formation qualifiante pour les activités génératrices de revenus, la formation relative aux aptitudes utiles dans la vie et en matière d'alphabétisation et notamment les initiatives destinées aux personnes victimes du VIH/sida font tous partie du large éventail des programmes de Vivres contre formation du PAM. Ces programmes mettent en particulier l'accent sur la nécessité de répondre aux besoins de

développement éducatifs et de compétences des femmes pauvres. En effet, presque les deux tiers des bénéficiaires des activités Vivres contre formation du PAM sont des femmes et des filles.

On trouve un bon exemple de ces programmes du PAM au Burkina Faso, un des pays les moins développés du monde, où seulement 15 % de la population féminine sait lire. Dans ce pays, le travail du PAM est axé sur le développement socio-économique rural, lié à un Programme d'éducation de base et d'alphabétisation dont 122 000 personnes environ bénéficient chaque année. En aidant les plus pauvres des pauvres dans 11 provinces où les taux d'alphabétisation sont les plus faibles, l'aide alimentaire du PAM ne permet pas seulement aux populations pauvres de lire, elle réduit également les disparités géographiques qui existent entre les zones rurales et les zones urbaines dans le pays. Nous savons aussi que notre travail au Burkina Faso a d'autres effets positifs, comme la réduction du taux d'abandon des élèves et l'ouverture de perspectives d'une éducation de base supplémentaire dont l'alphabétisation représente un préalable important.

Ici même, en Afrique australe, le programme national du PAM au Mozambique est encore un exemple de la manière dont le PAM aide les foyers pauvres ruraux par l'éducation. Le PAM forme les populations rurales pauvres les plus touchées par la sécheresse et par d'autres catastrophes naturelles. La formation à la vie pratique qui est fournie comprend : la gestion de l'eau, l'assainissement et les bienfaits agricoles liés à l'aide alimentaire ; l'utilisation des semences appropriées ; le stockage et l'utilisation des aliments ; et l'éducation relative au VIH/sida et aux questions sanitaires. Associée à d'autres activités comme celles de type Vivres contre travail, la formation du PAM relative à ces compétences a un impact direct sur la vie quotidienne et sur la sécurité alimentaire des populations les plus vulnérables du pays.

Le PAM a montré que l'aide alimentaire peut être une contribution essentielle au développement de notre objectif commun. Alors que ce programme phare sur l'éducation pour les populations rurales prend son essor, faisons le vœu qu'il se solde par un nouveau partenariat plus dynamique qui utilise la contribution de chacun d'entre nous et crée une approche globale qui réponde aux besoins éducatifs des populations pauvres souffrant de la faim. Investir dans les populations, c'est investir dans un avenir viable : tel devrait être notre message au monde.

10.

LE PROGRAMME PHARE FAO/UNESCO-EPT SUR L'ÉDUCATION POUR LES POPULATIONS RURALES ¹

Koïchiro Matsuura

DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'UNESCO

Aujourd'hui plus que jamais, l'éducation est la condition de la transformation rurale, et elle est essentielle au dynamisme économique, culturel et écologique des zones et des communautés rurales. De plus, aucun des objectifs fixés pour l'éducation ou pour le développement du XXI^e siècle ne peut être réalisé sans accorder un intérêt particulier à la situation des populations rurales.

Permettez-moi de resituer ces affirmations dans leur contexte. Malgré une urbanisation rapide, 3 milliards de personnes, c'est-à-dire 60 % de la population des pays en développement, qui représentent la moitié des habitants de la planète, vivent encore en zone rurale. Les trois quarts des pauvres du monde, c'est-à-dire ceux qui ont un revenu inférieur à 1 dollar par jour, vivent dans les campagnes. Dans le Sud, un enfant sur cinq n'est pas inscrit à l'école primaire et beaucoup de pays constatent que la faiblesse de la scolarisation, l'abandon précoce des élèves, l'analphabétisme des adultes et l'inégalité entre les sexes dans l'éducation sont anormalement élevés en zone rurale, de même que la pauvreté. Les disparités entre villes et campagnes en matière d'investissements éducatifs et de qualité d'enseignement et d'apprentissage sont également très fréquentes.

De ce fait, l'éducation au service de la transformation rurale est l'un des grands défis à relever pour mener à bien l'éducation pour tous (EPT). L'éducation de base est l'un des piliers du développement durable, car ce sont les ressources humaines qui sont au cœur de ce développement

1. Voir l'annexe II.

durable. Ce lien entre l'éducation pour tous, au sens très large, et le développement durable est fondamental. C'est la raison pour laquelle ce nouveau partenariat, axé sur les populations rurales et sous la houlette de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), est si important. Alors que nous engageons ce programme phare comme un partenariat du Sommet mondial sur le développement durable de type 2, je suis bien conscient de l'opportunité extraordinaire qui nous est ainsi offerte et de l'intérêt que nous avons à la saisir.

Je tiens à mettre en évidence certains des aspects essentiels de ce partenariat :

- l'éducation et le développement rural durable sont tous deux complexes et leur réalisation suppose des processus à long terme et non des solutions hâtives. En réunissant des partenaires émanant de deux secteurs différents, l'éducation et l'agriculture, partageant un même objectif et les mêmes analyses des défis qui s'offrent à eux, nous pouvons nous appuyer sur les forces et les atouts de chacun d'eux ;
- trop longtemps, les populations rurales se sont vu refuser l'accès aux connaissances, compétences et capacités qui leur permettent de tirer parti du progrès dans l'agriculture et d'autres activités rurales pouvant améliorer leur vie et les éloigner de la pauvreté. Ce partenariat s'engage à mettre tout en œuvre pour atteindre ces populations, en tirant les enseignements qui ont été les nôtres de l'éducation comme de la vie rurales ;
- trop longtemps, les populations rurales se sont vu refuser une éducation s'appuyant sur l'esprit critique, la résolution des problèmes et la créativité, et qui élabore des bases de connaissances individuelles et communes. Tel est le cœur de la transformation éducative : améliorer la qualité de l'apprentissage afin que les populations puissent devenir des apprenants à vie et appliquer cet apprentissage à l'évolution de leurs contextes en tant qu'acteurs et non simplement de bénéficiaires ;
- trop longtemps, on a demandé aux populations rurales d'assimiler des connaissances actuelles qui ne correspondent pas à leur environnement réel et qui ne leur permettent pas de bâtir un avenir viable. Ce partenariat s'engage à mettre l'accent sur une éducation de qualité, axée sur les connaissances, les compétences et les capacités susceptibles d'être utilisées dans la vie rurale quotidienne et au

cours d'un avenir nouveau et peut-être différent. Il s'engage aussi à mettre l'accent sur une éducation de qualité qui s'inspire des concepts d'un avenir viable pour tous ;

- trop longtemps, les programmes ruraux de formation qualifiante n'ont pas été associés aux compétences de base en matière d'apprentissage tout au long de la vie et aux réalités d'une vie dans la dignité. Ce partenariat peut faire en sorte que les stages de formation qualifiante s'appuient sur l'éducation de base en vue de l'application et de l'adaptation plus large de ces compétences au soutien de moyens de subsistance tout au long de la vie. Il est en mesure de lier la formation professionnelle et l'esprit d'entreprise à des activités, des industries et des coopératives fonctionnant localement, afin de faciliter les relations indispensables entre l'éducation et le monde du travail.

L'éducation pour tous ne se limite pas à l'éducation primaire ou formelle. Elle vise à satisfaire aux droits de tous les peuples à une éducation de base de qualité faisant leur place à l'alphabétisation, à la maîtrise du calcul et aux compétences de la vie courante – la base de l'apprentissage et de l'évolution, aujourd'hui et demain. L'éducation de qualité pour tous vise à s'assurer que nos systèmes éducatifs favorisent les principes d'un avenir viable. On trouve parmi ces principes la paix, la sauvegarde de notre planète, le bien-être économique et humain, l'éthique et l'engagement à tenir compte, d'une manière juste et équitable, de ces compagnons de route sur la planète qui, jusqu'à présent, ont été exclus ou, au mieux, se sont retrouvés en marge.

C'est la raison pour laquelle ce programme phare est si important. Il vise la moitié de la population mondiale en s'attachant à un avenir viable, en associant l'éducation à d'autres aspects essentiels de la vie rurale.

Je me félicite que Jacques Diouf, directeur général de la FAO, et moi-même puissions personnellement lancer cette Initiative, témoin du changement de modèle que ce Sommet a mis en évidence. Il s'agit là de la pleine reconnaissance de l'idée selon laquelle l'éducation a un rôle essentiel à jouer dans la création d'avenirs individuels et communs durables. Je m'engage à ce que l'UNESCO respecte tous ses engagements en matière d'éducation pour tous et d'éducation pour le développement durable.

TROISIÈME PARTIE

**ÉDUCATION POUR LE
DÉVELOPPEMENT DURABLE :
RIO, JOHANNESBURG ET AU-DELÀ**

11. LES ENSEIGNEMENTS TIRÉS D'UNE DÉCENNIE DE TRAVAUX, DEPUIS RIO DE JANEIRO JUSQU'À JOHANNESBURG ¹

John Fien

UNESCO

INTRODUCTION

« La plupart des gens d'aujourd'hui ont une perception immédiate et intuitive de la nécessité urgente d'œuvrer pour un avenir viable. Peut-être ne sont-ils pas capables de définir avec précision ce qu'il faut entendre par "développement durable" ou "viabilité" – à vrai dire les experts eux-mêmes n'ont pas fini d'en débattre –, mais ils perçoivent nettement le danger et la nécessité d'une action informée.

» Le problème est là, ils sentent son odeur dans l'air du temps ; l'eau qu'ils boivent leur en dépose le goût sur la langue ; ils le voient dans trop d'espaces de vie congestionnés et de paysages désolés ; ils lisent ce qu'il en est dans les journaux et l'entendent à la radio et à la télévision ². »

Pendant des milliers d'années, les sociétés humaines ont apporté la preuve que la viabilité des modes de vie – à savoir, le mode de vie de personnes heureuses, en bonne santé, appartenant à des familles et à des communautés stables, en harmonie avec le monde de la nature – est possible. La viabilité sur le long terme des systèmes économiques et culturels

1. Ce document a été préparé par l'UNESCO en qualité de maître d'œuvre du chapitre 36 du programme Action 21 et du Programme international de travail sur l'éducation, la sensibilisation du public et la viabilité, de la Commission des Nations Unies sur le développement durable (CDD).
2. UNESCO, *Environment and society : education and public awareness for sustainability*, document de travail préparé pour la Conférence internationale de l'UNESCO de Thessalonique, 1997, p. 7.

locaux résulte de systèmes éducatifs locaux fondés sur une harmonie parfaite entre l'homme et la nature. Le Sommet de la Terre de Rio de Janeiro en 1992 a contribué à convaincre les éducateurs du monde entier qu'il convenait de réorienter l'éducation de telle sorte qu'elle reflète à nouveau cette approche de la viabilité, faite de l'accord entre le bien-être économique et les traditions culturelles d'une part, et le respect de la Terre et de ses ressources d'autre part.

Presque universellement appréciée, la terre est respectée et aimée par les peuples autochtones comme une mère sacrée car ils croient que les personnes, les plantes, les animaux, l'eau, la terre et le ciel participent tous des mêmes cycles perpétuels de la vie. Ces croyances et les connaissances qui en résultent leur ont été transmises de génération en génération à travers tout un ensemble de pratiques culturelles parmi lesquelles l'instruction en tant que telle, les histoires, les danses, les cérémonies et l'art ainsi que les réseaux de lieux sacrés. Ce sont autant d'éléments des systèmes éducatifs locaux, qui lient les populations à la terre par la culture – et à la culture par la terre. Malheureusement, le savoir et la sagesse autochtones ont été sapés par les effets de la colonisation, de l'industrialisation et de la mondialisation. Dans l'ensemble, en matière d'éducation, les priorités et les systèmes autochtones ont été supplantés par l'idée quelque peu réductrice que l'environnement et la culture n'ont de valeur que pour autant qu'ils sont producteurs de biens économiques. Le mépris de la terre et de la culture qui en dérive a été tel que les connaissances, les valeurs et les savoir-faire liés à la viabilité des modes de vie ont été minimisés dans l'éducation moderne.

Certes, les connaissances sur la Terre, ses plantes et ses animaux, le fonctionnement des écosystèmes et les différents modes d'utilisation des ressources sont enseignés à l'école et au collège en cours de sciences, de géographie et de sciences sociales. Les documentaires sur la nature font partie des émissions de télévision favorites, alors que les visites de musées, de centres scientifiques, de réserves naturelles et d'autres lieux d'éducation du secteur informel se multiplient.

Un vrai problème persiste toutefois quant à la manière dont ces programmes formels et informels présentent l'environnement et le développement durable. On n'y souligne pas assez le rapport entre, d'une part, la santé des populations et, d'autre part, la santé et la viabilité des écosystèmes ; on y invite rarement les étudiants et les membres de la communauté à réfléchir aux répercussions de leurs activités, comme celles de leurs familles et de l'ensemble de la société, sur le fonctionnement des

écosystèmes. L'éducation formelle scinde généralement l'enseignement relatif à la société, à l'économie et à l'environnement en disciplines distinctes, sans trop se soucier du développement des compétences pratiques liées à la viabilité. C'est la raison pour laquelle le programme Action 21 a demandé que l'éducation soit réorientée.

ACTION 21, UN MANIFESTE EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION

Réorienter l'éducation vers le développement durable exige une approche nouvelle. Le chapitre 36 du programme Action 21 sur la promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation précise :

« L'éducation, y compris l'enseignement de type scolaire, la sensibilisation du public et la formation, doit être considérée comme un processus permettant aux êtres humains et aux sociétés de réaliser leur plein potentiel. [...]

» L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les attitudes de façon que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer.

» Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décisions. »

Pour réaliser cette approche, le chapitre 36 a invité les gouvernements, les agences internationales, les milieux d'affaires et les groupes de la société civile à :

- veiller à ce que l'éducation de base et l'alphabétisation fonctionnelle pour tous soient assurées ;
- faire en sorte que l'éducation en matière d'environnement et de développement soit accessible à tous et à tous les âges ;
- intégrer dans tous les programmes d'enseignement les notions d'environnement et de développement, y compris celle de démographie, en particulier l'analyse des causes des problèmes majeurs ;
- intéresser les enfants à des études menées aux niveaux local et régional sur la santé de l'environnement, ayant notamment trait à l'eau potable, à l'assainissement, à l'alimentation et aux effets de l'utilisation des ressources sur l'environnement et l'économie.

Au lendemain du Sommet de la Terre, la Commission des Nations Unies sur le développement durable (CDD) a nommé l'UNESCO maître d'œuvre du chapitre 36. L'UNESCO était chargée d'accélérer les réformes de l'éducation et de coordonner les activités de toutes les parties prenantes de l'éducation, par le biais d'un Programme de travail de grande envergure. Le Programme de travail visait les sept objectifs suivants :

- préciser et faire connaître le concept et les messages clefs de l'éducation pour le développement durable ;
- réviser les politiques nationales de l'éducation et réorienter les systèmes d'éducation scolaires ;
- intégrer l'éducation dans les stratégies et les plans d'action nationaux en vue du développement durable ;
- éduquer la population de tous les pays de façon à promouvoir une consommation et des modes de production viables ;
- encourager les investissements dans l'éducation ;
- rechercher et faire partager les pratiques innovantes ;
- sensibiliser le public.

Chaque objectif comportait plusieurs tâches assignées à différents responsables tels que gouvernements, organes compétents des Nations Unies ou ONG. L'UNESCO s'est vu assigner le rôle de fournir un soutien professionnel ou technique aux gouvernements des États membres et de contribuer à diffuser les politiques, les pratiques et les programmes innovants de l'éducation pour le développement durable, lesquels ont été élaborés par toutes les parties prenantes. En sa qualité de maître d'œuvre, l'UNESCO a assumé des responsabilités tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de son organisation.

L'ensemble de l'Organisation s'est mobilisé afin de traiter l'éducation dans l'optique de la viabilité et, après approbation de la Conférence générale de l'UNESCO, a aligné ses travaux sur l'ordre de priorité présenté dans le Programme de travail de la CDD. Ainsi, au même titre que l'élimination de la pauvreté, la promotion ainsi que l'usage équitable des technologies de l'information et de la communication (TIC), le développement durable est désormais considéré comme un thème essentiel intéressant toutes les activités de l'UNESCO. L'UNESCO a par ailleurs joué le rôle de catalyseur pour préciser les grandes idées, diffuser des principes directeurs et faire partager les résultats d'expériences d'un pays à l'autre en organisant des conférences internationales et des ateliers régionaux, en

élaborant des projets de démonstration, des modèles de programmes d'études et du matériel de formation, et enfin en créant un réseau international d'écoles³ engagées dans la défense des principes de la paix, des droits de l'homme, de l'équité et de la protection de l'environnement.

L'UNESCO apporte également son soutien au Programme international d'éducation pour tous (EPT) qui vise à élaborer et à mettre en œuvre des plans nationaux d'action pour l'éducation, à renforcer les capacités dans l'éducation de la petite enfance, dans l'enseignement primaire et scientifique, et à servir de catalyseur pour changer les attitudes à l'égard de l'éducation familiale, de celle du citoyen, de la paix, de l'éducation multiculturelle et environnementale. L'UNESCO a aussi mis en place des accords de partenariat avec de nombreuses agences des Nations Unies, comme le Fonds des Nations Unies pour les activités en matière de population (FNUAP), l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et l'Organisation internationale du travail (OIT), afin de promouvoir l'enseignement en matière de population ; avec l'OMS pour mettre au point de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'éducation sanitaire ; avec la FAO pour faciliter l'éducation en zone rurale et améliorer la sécurité alimentaire ; avec l'OMS et l'ONUSIDA pour combattre la pandémie du sida ; avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et les grandes ONG pour aider au rétablissement des systèmes d'éducation dans les situations de conflit ou de postconflit, et bien d'autres encore.

Le défi que présente le développement durable est difficile et complexe, il exige de nouveaux partenariats – entre gouvernements, mondes universitaires et scientifiques, enseignants, ONG, communautés locales et médias. Tous sont indispensables à l'émergence d'une culture de la viabilité. Au sein des gouvernements, par exemple, l'éducation à la viabilité relève directement non seulement des ministères de l'éducation mais aussi des ministères de la santé, de l'environnement, des ressources naturelles, de la planification, de l'agriculture, des finances et d'autres encore. Presque tous les pays se signalent par la nouveauté de leurs politiques, programmes, ressources et activités, indication certaine et encourageante

3. Le Projet des écoles associées de l'UNESCO est un réseau d'écoles qui opère dans plus de 50 pays. Ses activités en matière d'éducation pour le développement durable comportent des programmes sur la conservation du patrimoine mondial, l'héritage de la traite négrière transatlantique et la protection de l'environnement de la mer Baltique.

que l'éducation commence à être perçue comme un aspect important des politiques nationales en matière de développement durable.

Le rôle et l'importance des grands regroupements d'organismes qui mettent en œuvre le chapitre 36 se sont grandement développés depuis Rio de Janeiro. Le Comité de liaison ONG/UNESCO, représentant quelque 350 ONG professionnelles dans le domaine de l'éducation, a établi une commission spéciale pour mobiliser ses membres de façon à ce qu'ils soutiennent le Sommet mondial sur le développement durable de 2002. De grandes associations régionales et internationales de l'enseignement supérieur, comme l'Association internationale des universités, ont fait de même : elles se sont jointes à l'UNESCO pour constituer un Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité. Les Comités pour l'éducation et pour la jeunesse de la Commission des Nations Unies sur le développement durable ont recherché la collaboration avec d'autres comités de la CDD pour renforcer leur appui à l'éducation pour le développement durable. Les travaux de tous ces grands regroupements ont largement contribué à mettre en lumière les principaux enseignements à retenir de l'apport de l'éducation pour un développement durable au cours de la décennie qui a suivi le Sommet de la Terre.

L'UNESCO a préparé le présent document sur ces « principaux enseignements », en sa qualité de maître d'œuvre de l'application du chapitre 36 du programme Action 21, plan d'action élaboré en commun par tous les gouvernements au Sommet de la Terre, et du Programme international de travail sur l'éducation, la sensibilisation du public et la viabilité, de la Commission sur le développement durable.

Les limites imparties à ce texte ne permettent pas de faire état de toutes les initiatives pédagogiques qui ont vu le jour durant les dix années qui ont suivi le Sommet de la Terre. Toutefois, de courts exemples de programmes novateurs et de résultats concluants figurent dans les encadrés de ce rapport. Les principaux enseignements analysés ci-dessous sont :

1. L'éducation pour le développement durable est une notion certes récente mais dynamique qui recouvre une approche nouvelle de l'éducation visant à impliquer toute personne, de tout âge, dans le processus de création d'un avenir viable.
2. L'éducation de base est le fondement de toute l'éducation à venir et contribue, en tant que telle, au développement durable.
3. En matière d'éducation, il convient de recentrer nombre de politiques, de programmes et de pratiques, de façon à ce qu'ils renforcent

les concepts, les savoir-faire, la motivation et la volonté indispensables au développement durable.

4. L'éducation est la condition de la transformation de la vie rurale et elle est essentielle pour garantir la vitalité économique, culturelle et écologique des zones et des communautés rurales.
5. L'éducation permanente, y compris l'éducation des adultes et des communautés, un enseignement technique et professionnel adapté, l'enseignement supérieur et la formation des enseignants sont tous des éléments cruciaux du renforcement des capacités pour un avenir viable.

PREMIER ENSEIGNEMENT : UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ÉDUCATION

L'éducation pour le développement durable est une idée certes récente mais dynamique, qui suppose une nouvelle conception de l'éducation visant à impliquer toute personne, de tout âge, dans le processus de création d'un avenir viable.

« L'éducation est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour relever les défis de l'avenir. En vérité, l'éducation façonnera le monde de demain. Le progrès est de plus en plus tributaire des facultés des esprits éduqués, facultés de recherche, d'invention, d'innovation et d'adaptation. Certes, il n'y a pas que les laboratoires et les instituts de recherche qui ont besoin d'esprits éduqués ; il en faut dans tous les domaines que fréquentent les vivants. [...] Il est bien évident que l'éducation n'apporte pas à tout problème la totalité de sa réponse mais, dans son acception la plus large, l'éducation doit entrer pour une part essentielle dans tous les efforts faits pour imaginer et créer des rapports nouveaux entre les gens et pour susciter un respect accru des besoins de l'environnement ⁴. »

L'apprentissage social du développement durable

Cet enseignement est tiré des travaux de l'UNESCO, d'autres agences internationales, des gouvernements, des systèmes éducatifs, comme de beaucoup d'autres organisations et acteurs s'efforçant de préciser et de

4. UNESCO, *op. cit.*, p. 38.

diffuser la notion ainsi que les grands messages de l'éducation au développement durable, un des objectifs majeurs du Programme international de travail sur l'éducation, la sensibilisation du public et la viabilité de la CDD.

Depuis 1992 un consensus se dégage autour de l'idée que le développement durable ne saurait se réaliser qu'au prix d'un processus d'apprentissage. Dans toutes les grandes conférences des Nations Unies des années 1990 – notamment celles sur les droits de l'homme à Vienne (1993), la population et le développement au Caire (1994), les petits États insulaires en développement à la Barbade (1994), le développement social à Copenhague (1995), les femmes à Beijing (1995), la sécurité alimentaire à Rome (1996) et les établissements humains à Istanbul (1996) –, le rôle essentiel de l'éducation a été souligné. Tout comme nous avons appris à vivre de manière non-durable, il nous faut désormais apprendre à sortir de l'impasse et apprendre à vivre de manière durable.

Le développement durable suppose des citoyens entreprenants et compétents ainsi que des décideurs dévoués et informés, capables de faire les bons choix sur les questions complexes et interdépendantes auxquelles la société est confrontée sur le plan économique, social et environnemental. Pour ce faire, il faut recourir à un processus global de changement social, que l'on appelle « apprentissage social », ou qui revient, pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), à « renforcer la capacité de la société à l'égard de l'environnement ». Cela exige non seulement une éducation spécifique et des programmes de formation, mais aussi le recours à une politique et à une législation favorisant l'enseignement et l'adoption de nouvelles formes de comportements aux niveaux de l'individu, de la communauté et de l'entreprise. L'apprentissage social suppose aussi une réflexion – souvent impulsée par les chefs religieux et les médias – sur le point de savoir si les modèles et les principes théoriques ayant guidé la pensée et les comportements sont pertinents.

Ces processus de l'apprentissage social nous ont permis de comprendre que le développement durable est une approche stimulante plutôt qu'une idée technique bien définie. Nous avons ainsi appris que :

- le développement durable s'apparente peut-être plus à un « précepte moral » qu'à une « idée scientifique », aussi proche des notions de paix, de droits humains et d'équité que des théories de l'écologie ou sur le réchauffement de la planète ;

- si le développement durable relève du domaine des sciences naturelles, de la politique et de l'économie, il s'agit avant tout d'une question de culture : il concerne les valeurs qui sont chères aux populations et les manières de concevoir nos rapports avec les autres et avec la nature ;
- le développement durable nous oblige à reconnaître l'interdépendance entre les besoins de l'homme et le milieu naturel. Cette interdépendance signifie qu'aucun objectif social, économique, politique ou environnemental, pris isolément, ne saurait être poursuivi au détriment d'autres objectifs. On ne saurait protéger le milieu en vouant une moitié de l'humanité à la pauvreté. De même, il ne peut y avoir de développement à long terme sur une planète appauvrie.

Ces principes nous rappellent que le développement durable se fonde sur quatre systèmes interdépendants :

- des systèmes biophysiques qui procurent à toute vie, humaine ou non, des moyens de subsistance ;
- des systèmes économiques qui procurent à la population une source permanente de revenus (emplois et argent) ;
- des systèmes sociaux qui permettent aux personnes de vivre ensemble en paix, dans l'équité et le respect des droits et de la dignité humaine ;
- des systèmes politiques grâce auxquels le pouvoir s'exerce équitablement et démocratiquement pour décider de la façon dont les systèmes sociaux et économiques exploitent l'environnement biophysique.

Cette perspective globale sous-tend les quatre principes interdépendants de la viabilité :

- *la protection*, pour faire en sorte que les systèmes naturels puissent continuer à procurer des moyens de subsistance à tout ce qui vit, ainsi que les ressources sur lesquelles repose le système économique ;
- *la paix et l'équité*, pour encourager les personnes à vivre ensemble en coopération et en harmonie et à voir leurs besoins satisfaits de manière juste et équitable ;

- *un niveau de développement suffisant*, pour garantir aux personnes qu'elles puissent subvenir à leurs besoins sur le long terme. Un niveau insuffisant ne tient pas compte des relations entre l'économie et les autres systèmes de l'environnement ;
- *la démocratie*, pour veiller à ce que les gens puissent s'exprimer de façon juste et équitable sur la manière de gérer les systèmes naturels, sociaux et économiques⁵.

Établir des liens entre les problèmes sociaux, économiques, politiques et environnementaux est un aspect essentiel du développement durable. Établir ces liens exige une réflexion plus approfondie et plus ambitieuse sur l'éducation, une réflexion qui développe l'analyse critique tout en favorisant la créativité et l'invention. Il faut en somme que l'éducation favorise un système d'éthique et de valeurs tenant compte de l'identité culturelle, du dialogue multiculturel et de la prise de décisions démocratiques, ainsi que l'exploitation et la gestion raisonnées des ressources naturelles.

Dans les limites de leurs possibilités, tous les pays se sont efforcés de réagir au défi de l'apprentissage social. L'essor que les connaissances scientifiques ont connu ces vingt dernières années sur l'étendue, l'importance et la nature interdépendante du développement durable s'est soldé par la multiplication de reportages sur l'environnement et la société dans les médias, par la sensibilisation du public et son soutien aux campagnes pour la défense de l'environnement. Les gouvernements et leurs citoyens attendent désormais des écoles et autres lieux d'apprentissage social qu'ils contribuent à préparer la jeunesse à réagir de façon positive aux chances qu'offrent une meilleure compréhension du développement durable par le public et le plus large soutien que ce dernier lui accorde.

Le potentiel de l'éducation est immense. Conçue comme un apprentissage social de la viabilité, l'éducation peut nous amener à nous soucier davantage des pratiques non-viables et à développer notre capacité à affronter et à maîtriser le changement. L'éducation ne nous informe pas seulement, elle peut nous transformer. Moyen de s'instruire à titre personnel et de renouveler la culture, l'éducation se situe non seulement au cœur du développement durable, mais elle constitue le meilleur espoir de

5. UNESCO, *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme*, 2002. Voir www.unesco.org/education/tlsf.

l'humanité et l'instrument le plus efficace dans la quête du développement durable.

Éduquer pour un avenir viable : une idée à mieux définir

L'éducation est l'agent essentiel de la transformation, en matière de développement durable, dans le sens où elle permet aux individus de traduire dans la réalité leur idée de la société. L'éducation ne transmet pas seulement des connaissances scientifiques et des compétences techniques, elle développe aussi la motivation, la justification et le soutien social nécessaires à leur recherche et à leur application. C'est la raison pour laquelle la société doit particulièrement se soucier de voir que l'éducation, pour l'essentiel, est loin de répondre aux attentes. Améliorer la qualité et élargir la couverture de l'éducation, réorienter ses objectifs de façon à reconnaître l'importance du développement durable : telles doivent être les premières priorités de la société.

Au cours de la dernière décennie, les éducateurs se sont attachés au grand problème que représente une meilleure définition de l'idée d'une éducation pour le développement durable. Étant donné l'ampleur de son champ d'application, le chapitre 36 a donné lieu à de longs débats sur des points comme le sens à donner au développement durable dans les contextes *éducatifs* ; la place respective à attribuer, dans des programmes d'enseignement déjà surchargés, aux thèmes de la paix, des droits de l'homme, de la citoyenneté, de l'équité sociale, de l'écologie et du développement ; et la manière d'intégrer les sciences sociales, les arts et les lettres dans ce qui, jusque-là, avait été envisagé et enseigné comme une branche de l'enseignement des sciences. Des voix se sont élevées pour dire que l'éducation pour le développement durable risquait de verser dans l'endoctrinement, alors que d'autres se sont demandé si confier aux écoles la tâche de diriger la transition vers le développement durable n'était pas trop exiger des enseignants.

À ces débats s'ajoutait le désir de nombreuses ONG, surtout de l'environnement, de contribuer à la planification de l'éducation sans avoir saisi comme il se devait la manière dont les systèmes éducatifs fonctionnent, les changements et les innovations s'imposant en la matière, ni compris les nécessités en matière d'élaboration de programmes, de formation professionnelle et de principes pédagogiques. Ignorant que les changements éducatifs prennent du temps pour être efficaces, d'autres ont reproché aux gouvernements de ne pas agir assez vite. La Commission du

développement durable a permis de pallier la stérilité de ces débats en fixant, en 1996, un ordre de priorité grâce à un Programme spécial de travail sur l'éducation, qui a été révisé en 1998.

Ainsi, de nombreuses initiatives internationales, régionales et nationales ont favorisé une compréhension meilleure et plus large de la signification de l'éducation pour le développement durable. Par exemple, Education International, le plus grand regroupement de syndicats et d'associations d'enseignants du monde, a rendu public une déclaration et un plan d'action destinés à promouvoir le développement durable par le biais de l'éducation⁶. De même, d'autres déclarations et lignes directrices visant à soutenir la réorientation de l'éducation vers le développement durable ont été émises par les conseils régionaux des ministres de l'éducation ou de l'environnement, dans le cadre de l'Union européenne, l'Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), l'Organisation des États américains (OEA), la Southern African Development Community (SADC) et du Pacifique Sud. De nombreux plans stratégiques ou plans d'action régionaux ont été élaborés. Leur point commun est d'attirer l'attention sur la nécessité d'adopter une approche intégrée, en appelant tous les ministères d'un gouvernement (éducation, santé, environnement, finances, agriculture, industrie, consommation, etc.) à collaborer pour arriver à une définition commune et engager des politiques, des stratégies et des programmes d'éducation au développement durable.

Des organisations internationales de protection de la nature comme le World Wildlife Fund (WWF) et l'Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources (UICN) s'emploient aussi très activement à promouvoir la prise en compte de l'éducation dans le développement durable à l'échelle de la communauté locale, de la nation et de la région écologique. De plus, nombre de gouvernements ont créé, de leur côté, des comités, des panels, des conseils consultatifs et des projets de rédaction de programmes pédagogiques qui traitent de l'éducation pour le développement durable, mettent au point une orientation générale et des structures administratives, des programmes ainsi que des ressources appropriés et financent des initiatives locales.

En fait, les principes de l'éducation pour le développement durable se traduisent déjà résolument par les efforts de tous ces groupes en faveur de l'éducation environnementale. Tout comme l'éducation globale,

6. Education International, The Second World Congress of Education International Meeting, Washington, D. C., 25-29 juillet 1998.

l'éducation pour le développement, l'éducation à la paix, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation aux droits de l'homme ainsi que l'éducation multiculturelle et antiraciste, l'éducation environnementale a pris une importance particulière. Au cours des trente ans de sa brève histoire, l'éducation environnementale moderne s'est constamment rapprochée des objectifs et des acquis comparables à ceux qui sont propres à l'idée de durabilité.

Au début des années 1970, le premier essor de l'éducation environnementale a été fortement impulsé par la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain de Stockholm (1972), qui préconisait la reconnaissance et la promotion de l'éducation environnementale dans tous les pays. En 1975, cette recommandation a donné lieu au lancement par l'UNESCO et le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) du Programme international d'éducation environnementale (PIEE), qui s'est poursuivi jusqu'en 1995. Le PIEE ainsi que les activités nationales et internationales qu'il a inspirées ont eu une influence profonde, dont témoignent les nombreuses innovations éducatives des deux dernières décennies. Ce travail s'inspirait surtout des principes directeurs de l'éducation environnementale, tels qu'ils ont été formulés par la Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement de Tbilissi (1977). L'approche et les objectifs de la Déclaration de Tbilissi s'étendaient à toute une série de résultats éducatifs – environnementaux, sociaux, moraux, économiques et culturels – qui se trouvent au cœur de l'éducation pour le développement durable. Dans le monde entier, les principes fondamentaux de cette Déclaration se sont traduits avec succès dans les politiques éducatives, tout en rencontrant certaines difficultés pratiques importantes dans les écoles de nombreux pays.

Une approche nouvelle de l'éducation

Ces multiples initiatives montrent bien que la communauté internationale est désormais fermement convaincue qu'il nous faut – par le biais de l'éducation – encourager l'adoption des valeurs, des comportements et des modes de vie que réclame un avenir viable. L'éducation pour le développement durable est aujourd'hui considérée comme un processus d'apprentissage de la prise de décisions tenant compte de l'avenir durable de l'économie, de l'écologie et du bien-être social de toutes les communautés. Le développement des capacités favorisant cette approche axée sur l'avenir est une tâche essentielle de l'éducation.

Il s'agit d'une nouvelle conception de l'éducation, d'une conception qui permet aux étudiants de mieux comprendre le monde qui les entoure, en affrontant la complexité et l'interconnexion des problèmes – pauvreté, gaspillage, détérioration de l'environnement, dégradation des villes, démographie galopante, inégalité entre les sexes, santé, conflits et violation des droits de l'homme – qui pèsent sur notre avenir. Cette conception de l'éducation privilégie une approche globale et interdisciplinaire visant à développer les connaissances et les compétences nécessaires à un avenir viable ainsi que des changements en termes de valeurs, de comportements et de modes de vie. Il nous faut pour cela réorienter nos systèmes, nos politiques et nos pratiques en matière d'éducation de manière à permettre à toute personne, jeune ou âgée, de prendre des décisions et d'agir d'une façon qui soit culturellement appropriée et localement pertinente, pour résoudre les problèmes qui menacent notre avenir commun. C'est ainsi que les personnes de tout âge seront capables de concevoir et d'évaluer d'autres conceptions d'un avenir viable et de les concrétiser par un travail collectif de création.

La poursuite du développement durable par l'éducation exige, de la part des éducateurs, qu'ils :

- placent au cœur des préoccupations de la société une morale orientée vers un avenir viable, reposant sur les principes de justice sociale, de démocratie, de paix et d'intégrité écologique ;
- encouragent le rapprochement des disciplines, le jumelage du savoir avec le savoir-faire afin d'ancrer la compréhension dans un contexte plus intégré ;
- encouragent l'apprentissage permanent, depuis les débuts de la vie, et enraciné dans la vie – et prenant sa source dans le désir passionné de transformer radicalement les comportements en société ;
- développent au maximum le potentiel de tous les humains tout au long de leur vie, de telle sorte qu'ils arrivent à s'épanouir et à s'exprimer pleinement dans la poursuite collective d'un avenir viable ;
- apprécient l'esthétique, l'imagination créative, la faculté d'adaptation aux risques, la souplesse d'esprit et le souci de rechercher de nouvelles options ;
- encouragent de nouvelles alliances entre l'État et la société civile en facilitant l'émancipation des citoyens et la pratique des principes démocratiques ;

- mobilisent la société dans un effort concerté pour éliminer la pauvreté et toute forme de violence et d'injustice ;
- encouragent l'adhésion aux valeurs de la paix de façon à préparer la mise en place de nouveaux modes et modèles de vie ;
- conçoivent et mettent en œuvre de nouveaux projets humains dans le cadre d'une viabilité locale, en tenant compte de la réalité planétaire et en s'assurant que toutes les personnes et l'ensemble de la communauté aient conscience de leur responsabilité à l'échelle mondiale ;
- créent les conditions d'un espoir raisonnable que les possibilités et le désir sincère de changement s'accompagnent, le moment venu, d'une participation active et concertée au changement dans l'esprit d'un avenir viable pour tous.

Ces responsabilités soulignent le rôle essentiel des éducateurs en tant qu'acteurs du changement. Il y a plus de 60 millions d'enseignants dans le monde – et chacun d'eux est un acteur essentiel des changements à apporter quant aux modes de vie et aux systèmes dont nous avons besoin. Mais l'éducation ne se limite pas aux salles de classe de l'éducation formelle. En tant qu'approche de l'apprentissage social, l'éducation pour le développement durable couvre aussi tout l'éventail des activités d'apprentissage de l'éducation de base et de ses étapes suivantes, de la formation technique et professionnelle, de l'enseignement de troisième degré, de l'apprentissage non-formel ou informel des jeunes aussi bien que des adultes, en famille, sur le lieu de travail et dans l'ensemble de la communauté. Autant dire que nous avons tous un rôle important à jouer en qualité d'« apprenants » et d'« enseignants » dans notre poursuite du développement durable.

Les principaux enseignements

Décider comment l'éducation devrait contribuer au développement durable est une mission importante. Lorsqu'il s'agira de décider des méthodes éducatives qui seront appropriées au contexte culturel et local, les pays, les établissements d'enseignement et leurs communautés pourront s'inspirer des enseignements essentiels qui suivent, tirés des discussions et des débats ayant porté sur l'éducation et le développement durable au cours des dix dernières années.

L'éducation pour le développement durable doit examiner les répercussions économiques, politiques et sociales de la durabilité en encourageant les apprenants à réfléchir d'une manière critique sur les régions du monde où ils se trouvent eux-mêmes, à identifier les éléments non-viables de leur vie et à étudier les tensions résultant d'objectifs contradictoires. Les stratégies de développement adaptées aux circonstances particulières des différentes cultures dans la poursuite d'objectifs communs de développement seront déterminantes. Les approches éducatives doivent prendre en compte les expériences des cultures et des minorités autochtones, en reconnaissant et en favorisant leurs contributions décisives et originales au processus de développement durable.

Les progrès du développement durable dépendent plus du développement de notre conscience morale que de l'approfondissement de nos connaissances scientifiques – si importantes soient-elles. L'éducation pour le développement durable ne peut se limiter à des disciplines qui développent notre connaissance de la nature, quelle que soit leur incontestable valeur. Le développement durable ne l'emportera qu'à partir d'une approche éducative qui renforce notre soutien résolu à d'autres valeurs – notamment la justice et l'équité – et de la prise de conscience de l'idée que nous avons une destinée commune avec les autres.

Les valeurs morales sont le principal facteur de la cohésion sociale et, en même temps, le plus efficace des agents du changement et de la transformation. En dernière analyse, la viabilité dépendra du changement des comportements et des modes de vie, changement qui devra être motivé par une réorientation des valeurs et s'enraciner dans les préceptes culturels et moraux à la base de tout comportement. À défaut d'un tel changement, même la législation la plus progressiste, la technologie la plus propre, les recherches les plus poussées ne parviendront pas à guider la société vers l'objectif à long terme de la viabilité.

Les changements de modes de vie devront aller de pair avec l'émergence d'une conscience morale à la faveur de laquelle les habitants des pays riches découvriront, dans leur propre culture, la source d'une solidarité nouvelle et agissante qui permettra d'éliminer la pauvreté considérable dont est actuellement victime 80 % de la population mondiale, ainsi que de lutter contre la détérioration de l'environnement et les autres problèmes qui lui sont associés.

Les valeurs morales sont façonnées par l'éducation, au sens le plus large du terme. L'éducation est par ailleurs essentielle car elle permet aux personnes de recourir à leurs valeurs morales pour faire des choix moraux

en toute conscience. Des changements sociaux fondamentaux comme ceux qu'exigent les progrès vers la viabilité ne se réalisent que parce que les populations en éprouvent l'obligation morale ou bien parce que les autorités ont la volonté politique de les conduire dans cette direction, avec l'assurance d'être suivis.

L'efficacité de l'éducation pour le développement durable doit en dernière analyse pouvoir se mesurer à l'aune des changements auxquels elle procède au niveau des attitudes et des comportements des personnes, agissant à titre individuel – en tant que producteurs et consommateurs – comme dans l'exercice de leurs responsabilités collectives et de leurs devoirs de citoyens.

DEUXIÈME ENSEIGNEMENT : L'ÉDUCATION DE BASE

L'éducation de base est le fondement de toute l'éducation future et, en tant que telle, une contribution au développement durable.

« Si, par l'éducation, nous pouvons tirer de la misère et du désespoir non pas un enfant mais 125 millions d'enfants, nous aurons remporté une victoire immense pour les valeurs... et pour la cause de notre commune humanité⁷. »

Cet enseignement est tiré des travaux de l'UNESCO, des gouvernements, d'autres instances internationales, des systèmes éducatifs et d'un grand nombre d'autres organisations et protagonistes s'étant efforcés de rattacher l'éducation aux stratégies et aux plans d'action nationaux pour le développement durable, de réviser les politiques nationales d'éducation et d'encourager les investissements dans l'éducation – trois des grands objectifs du Programme international de travail sur l'éducation, la sensibilisation du public et la viabilité de la CDD.

L'éducation de base est le fondement de toute l'éducation et tout l'apprentissage futurs. Quant à la population d'âge préscolaire et scolaire primaire, qu'elle soit ou non scolarisée, cette éducation de base a pour objectif d'en faire des enfants qui soient heureux par eux-mêmes et avec les autres ; qui prennent plaisir à apprendre et exercent leur curiosité ; qui commencent à organiser un fonds de connaissances sur le monde et, surtout, une approche du savoir qu'ils pourront utiliser et développer tout au

7. Gordon Brown, Chancelier de l'Échiquier, Royaume-Uni, 22 avril 2002.

long de leur vie. L'éducation de base fait aussi partie intégrante de la formation permanente, notamment pour élever le niveau d'alphabétisation des adultes.

L'éducation de base vise tous les buts essentiels de l'éducation : apprendre à connaître, à faire, à être (c'est-à-dire à assumer ses devoirs et ses responsabilités) et à vivre avec les autres, comme cela est exposé dans *L'éducation : un trésor est caché dedans*, le rapport de la Commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle⁸. Elle est donc non seulement le fondement de la formation permanente, mais aussi celui du développement durable.

L'accès à l'éducation de base est un préalable important à l'élimination de la pauvreté. La pauvreté, en effet, ne peut pas être éliminée sans l'éducation. Mais on compte encore 110 millions d'enfants de 6 à 11 ans qui ne fréquentent pas l'école primaire. Des millions d'autres ne la font que peu de temps – souvent durant un an ou moins –, puis quittent l'école sans avoir acquis les premiers rudiments d'une éducation de base ou les compétences qui leur permettraient de se lancer dans un monde de plus en plus complexe et fondé sur le savoir. Ils iront rejoindre les quelque 875 millions d'adultes analphabètes, qui sont pour la plupart des femmes. Ceux qui sont privés d'éducation subissent un immense préjudice social et économique. C'est chez eux que l'on trouve le taux le plus élevé au monde de maladies, les pires conditions de logement et les plus mauvaises perspectives d'emploi. De fait, dans la vie, ils manquent de tout, sauf d'enfants. Au Pérou, par exemple, les femmes ayant eu une scolarité de dix années ou plus ont en moyenne 2,5 enfants, alors que les femmes illettrées en ont 7,4. La différence est moins marquée dans d'autres pays, mais elle reste tout de même sensible. Presque partout, l'élévation du niveau d'éducation – surtout pour les filles et les femmes – réduit la taille moyenne des familles, ce qui favorise la santé, le bien-être et l'éducation des enfants. Mais il ne s'agit pas du seul type d'impact de l'éducation sur la viabilité. L'éducation est nécessaire pour mobiliser les esprits et les communautés dans le combat pour le développement durable. (Voir l'encadré 1.)

8. Jacques Delors et al. *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Éditions UNESCO/Éditions Odile Jacob, 1996.

Encadré 1

ÉDUCER LES FILLES ET LES FEMMES⁹

Si le droit à l'éducation est universel, le niveau d'éducation des filles et des femmes reste très inférieur à celui des garçons et des hommes. Sur les 110 millions d'enfants non scolarisés dans le monde, deux sur trois sont des filles – et l'enseignement primaire compte 42 millions de filles de moins que de garçons. Même si les filles commencent leurs études, il est peu vraisemblable qu'elles soient en mesure de les achever. Les filles qui n'ont pas fréquenté l'école primaire deviennent ces femmes qui constituent les deux tiers des 875 millions d'adultes analphabètes du monde.

Cependant, l'éducation fait non seulement partie de leurs droits fondamentaux, mais représente aussi un moyen efficace de croissance économique et de bien-être social. Les filles instruites se marient plus tard, ont moins d'enfants, sont plus aptes à nourrir et à prendre soin de leur famille. Leur espérance de vie est plus élevée et leurs filles ont, à leur tour, plus de chances d'aller à l'école. Des études ont montré que les femmes disposant de quelque instruction sont plus productives, par exemple, dans l'agriculture, que celles qui n'en disposent d'aucune.

Le Cadre d'action de Dakar a pour objectifs d'éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, d'arriver à l'égalité des sexes d'ici à 2015 et de veiller à ce que les filles ne soient pas privées de leur droit à l'éducation. À cet effet, les Nations Unies ont lancé en 2001 un partenariat entre treize agences intitulé Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) auxquelles sont associées également d'autres agences bilatérales, certains secteurs de la société civile, des ONG, des organismes du secteur privé et des gouvernements. Œuvrant dans plus de 70 pays, l'UNGEI est déjà forte de réussites certaines dont voici quelques exemples :

- L'Égypte s'est engagée à éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation de base, en commençant par deux projets pilotes qui s'adressent aux filles non-scolarisées ;

9. UNESCO, *Education for All Information Kit*, 2001.

- au Népal, où le taux d'inscription des filles est inférieur de près de 20 % à celui des garçons, une nouvelle initiative favorise l'éducation des filles en faisant porter ses efforts sur des écoles qui sont propriétés des communautés, la formation renforcée des enseignantes, une réforme de l'éducation en matière de santé et des activités spécialement conçues pour les filles de travailleurs réduits en servitude ;
- des mesures visant à réduire le taux d'abandon scolaire des filles, à développer les compétences de la vie courante, à lutter contre le VIH/sida et à développer l'éducation professionnelle des filles font partie d'un nouveau programme d'éducation des filles au Malawi.

L'éducation pour tous (EPT)

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien (Thaïlande, 1990) a posé un nouveau jalon dans l'action poursuivie à l'échelle mondiale en vue d'universaliser l'éducation de base et d'éliminer l'analphabétisme. Elle a en outre offert une vision plus large de l'éducation de base, qui englobe tous les types d'enseignement et de formation structurés destinés à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, touchant notamment l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul, ainsi que l'acquisition des connaissances générales, des compétences, des valeurs et des comportements nécessaires pour survivre, développer des capacités, vivre et travailler dans la dignité, améliorer la qualité de la vie, prendre des décisions en connaissance de cause et continuer d'apprendre.

L'Éducation pour tous, bilan à l'an 2000 qui a été entrepris en fin de décennie a permis d'étudier les objectifs fixés à Jomtien. Il constituait l'évaluation la plus approfondie jamais réalisée en matière d'éducation de base. Un examen de la situation actuelle dans ce domaine a été mené dans plus de 180 pays à l'aide d'évaluations nationales, d'enquêtes par sondage, de monographies, d'une série de 14 études thématiques et de données provenant des pays participants, qui portaient sur 18 indicateurs mesurant les progrès accomplis.

Il est ressorti du bilan de l'EPT à l'an 2000 qu'aucun des objectifs spécifiques fixés en matière d'éducation pour tous à Jomtien n'avait été réalisé dans son intégralité – en particulier pour ce qui est de l'objectif fondamental consistant à assurer l'« accès universel à l'éducation de base et à l'achèvement de ce cycle d'études à la fin de l'an 2000 ». On s'accorde toutefois à souligner un certain nombre de progrès décisifs :

- le nombre d'enfants scolarisés est passé d'un chiffre estimé de 599 millions en 1990 à 681 millions en 1998, soit près du double de l'augmentation moyenne obtenue au cours de la décennie précédente. L'objectif de l'enseignement primaire universel est quasiment atteint en Asie de l'Est et dans la région du Pacifique, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes. La Chine et l'Inde ont également beaucoup progressé vers la réalisation de cet objectif. Dans leur ensemble, les pays en développement sont parvenus à un taux net de scolarisation dépassant 80 % dans l'enseignement primaire ;
- l'importance de l'éducation de la petite enfance est désormais reconnue, et l'idée que l'éducation commence à la naissance s'est ancrée dans de nombreuses sociétés. En conséquence, le nombre d'enfants dans l'enseignement préscolaire a augmenté de 5 % au cours de la dernière décennie ;
- la scolarisation dans l'enseignement secondaire s'est accrue et l'augmentation du taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire est très marquée pour chaque tranche d'âge successive. À l'échelle mondiale, le taux d'inscription dans l'enseignement secondaire a décuplé au cours des cinquante dernières années, passant de 40 millions en 1950 à plus de 400 millions aujourd'hui. Pendant la même période, les effectifs dans l'enseignement supérieur ont été presque multipliés par 14, passant de 6,5 millions en 1950 à 88,2 millions en 1997 ;
- le nombre d'adultes sachant lire et écrire a sensiblement augmenté au cours de la dernière décennie, passant de 2,7 milliards en 1990 (d'après une estimation) à 3,3 milliards en 1998. Le taux général d'alphabétisation des adultes à l'échelle mondiale est actuellement de 85 % pour les hommes et de 74 % pour les femmes. À présent, plus de 50 % de la population adulte alphabétisée dans le monde a reçu un enseignement primaire. *Il n'en reste pas moins que près de 875 millions d'adultes ne savent ni lire ni écrire et c'est le cas d'une personne sur deux, dans les pays les moins avancés. Deux tiers des adultes analphabètes sont des femmes – ce qui représente exactement la même proportion qu'il y a dix ans ;*
- quelques pays sont parvenus à réduire les disparités en matière d'accès à l'éducation, dans le cas des femmes, des handicapés, des populations autochtones, des habitants des zones rurales par opposition à ceux des zones urbaines et des enfants qui travaillent. *Il n'en reste pas moins que les tendances positives décelées dans l'enseignement*

primaire masquent les disparités d'accès existantes tant au sein des pays qu'entre eux, et la qualité de l'enseignement peut continuer d'être inégale même lorsque les taux d'accès sont élevés. Les habitants des communautés pauvres, rurales et isolées, les minorités ethniques et les populations autochtones ont fait peu de progrès, voire n'en ont fait aucun, au cours de la dernière décennie. Et l'écart entre les sexes persiste.

En dépit des problèmes observés, ces améliorations représentent un apport substantiel au renforcement des capacités en faveur du développement durable.

Le Forum mondial sur l'éducation

En l'an 2000, soit dix ans après Jomtien, le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal) a réaffirmé la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous et fixé six nouveaux objectifs au Cadre d'action de Dakar :

- développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que des compétences nécessaires dans la vie courante ;
- améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine, d'ici à 2015, en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats

d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables à la vie courante.

Ces objectifs établissent clairement des liens entre l'éducation de base et le développement durable. Le Cadre d'action de Dakar stipule en effet que « l'éducation est la clef du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux. Elle constitue donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI^e siècle ».

L'UNESCO, qui a été désignée pour orchestrer les efforts mondiaux devant aboutir à l'EPT en 2015, s'emploie à conclure des accords de partenariat avec des gouvernements, les divers secteurs de la société civile, des organisations régionales et des agences internationales (comme la Banque mondiale, le Fonds monétaire international [FMI] et l'UNICEF). La Décennie internationale pour l'alphabétisation, qui témoigne résolument des liens entre l'éducation et cette mission capitale qu'est l'élimination de la pauvreté, en est un élément essentiel.

Les principaux enseignements

Les principes suivants, qui se sont dégagés des activités concluantes de l'EPT au cours de la dernière décennie, sont actuellement pris en compte dans les plans d'action régionaux et nationaux de l'EPT :

- les objectifs de l'EPT sont réalisables à condition que soient d'abord résolus comme il convient les obstacles à l'accès à l'éducation ;
- corriger les inégalités et les disparités en matière d'accès, de qualité et de résultats de l'apprentissage, telle doit être la pierre angulaire des politiques nationales en matière d'éducation, de leur planification et de leur mise en œuvre ;
- il faut davantage s'attacher à l'élaboration des contenus de l'enseignement et à la création de matériels pédagogiques adaptés et pertinents, pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- les contenus de l'éducation ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent être davantage centrés sur l'apprenant et moins dictés par les programmes, les manuels et les exigences des examens. Le programme scolaire sera ainsi mieux adapté et permet-

tra aussi aux élèves d'être motivés, d'apprendre par eux-mêmes et de développer leur sens critique ;

- l'efficacité de l'école et les résultats de l'apprentissage peuvent être améliorés si l'on instaure une culture où aient leur place : le souci de l'entretien, la discipline, le sens de la gestion, le respect et l'estime de soi, la gestion démocratique, les partenariats entre l'école et la communauté, ainsi qu'une volonté d'agir de manière responsable, professionnelle et irréprochable ;
- le milieu familial a d'importantes répercussions sur les résultats scolaires. L'éducation parentale et le soutien familial en matière d'apprentissage sont essentiels pour les apprenants, puisqu'ils sont synonymes de santé et de nutrition, de valeurs morales et de codes de conduite, d'attitudes positives à l'égard de l'éducation et d'aide quant à ce qui est exigé des apprenants par l'école ;
- une évaluation continue et systématique ainsi que des dispositifs de contrôle et de diagnostic sont indispensables pour comprendre la dynamique de l'évolution que connaît le domaine éducatif et pour aider les parties prenantes à élaborer les réponses appropriées¹⁰.

L'éducation dans les situations d'urgence

Les millions de jeunes et d'adultes vivant dans des situations d'urgence ou de postconflit sont particulièrement concernés par l'éducation de base, là où le système éducatif a été déstabilisé, désorganisé ou détruit à cause de crises dues à l'homme, comme les troubles civils et la guerre, ou en raison de catastrophes naturelles, comme les inondations et la sécheresse.

Le nombre de ces populations n'est pas négligeable. Fin 1999, le HCR recensait plus de 15 millions de réfugiés dans le monde¹¹ ; selon

10. *Education for All – Monitoring Learning Achievement : EFA 2000 Assessment Surveys*. Rapport pour The Strategy Session of the World Education Forum, Paris, Éditions UNESCO, 2000, p. 15. Voir aussi : R. Benjamin et S. Hanes, « Transforming public education », dans *Education for a sustainable future : a paradigm of hope for the 21st Century*, sous la direction de K. A. Wheeler et A. P. Bijur, New York, Kluwer Academic, 2001 ; et *Knowledge and skills for life : first results from PISA 2000*, Paris, OCDE.
11. Dont 11,7 millions selon les statistiques du HCR et 3,7 millions de réfugiés palestiniens sous les auspices de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA). Voir : *Learning for a future : refugee education in developing countries*, sous la direction de J. Crisp, C. Talbot et D. Cipollone, Genève, HCR, 2002.

d'autres estimations, le nombre de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays oscillerait entre 20 et 50 millions¹². Ces chiffres signifient que jusqu'à 1 % de la population mondiale a été déplacée en raison de conflits ou d'autres catastrophes, est retournée chez elle dans des circonstances difficiles ou bien s'efforce de reconstruire sa vie et sa communauté, sans avoir accès à des services tels que l'éducation. Il reste que, pour les apprenants, leurs familles et leurs communautés, l'éducation est un moyen essentiel de surmonter leur traumatisme et d'acquérir les compétences et les valeurs nécessaires à un avenir où la paix et la gestion des affaires publiques connaîtront de meilleurs jours, aux niveaux local et national. À son niveau le plus élémentaire, il s'agit bien là d'une éducation pour le développement durable.

Le HCR et ses partenaires du Groupe des réseaux interagences ont mis en évidence les principaux enseignements à retenir pour l'éducation en situation d'urgence¹³, par exemple :

- il est absolument indispensable de réagir rapidement en vue de la reconstruction éducative ;
- une approche s'appuyant sur la communauté (par exemple, en engageant des groupes locaux à assurer l'évaluation des besoins et des compétences) peut garantir une forte participation à l'effort d'éducation ;
- les capacités existantes doivent être renforcées en assurant des ressources et une formation aux représentants des enseignants, des jeunes et aux comités de gestion des écoles ;
- il faut être à l'écoute des besoins physiques et psychologiques des apprenants comme de leurs besoins cognitifs, en s'attachant notamment aux besoins des groupes particuliers : personnes mutilées ou maltraitées, psychologiquement traumatisées, ex-enfants soldats, etc. ;
- les solutions éducatives durables sont le plus souvent celles qui s'appuient sur les contenus et la langue d'étude du pays d'origine, et elles doivent transmettre des compétences en matière de protection physique et sociale, soutenir les aptitudes à l'étude comme

12. *Ibid.*

13. *Ibid.* Voir aussi <http://www.unesco.org/education/emergency/index.shtml> pour une étude des mesures éducatives prises pour répondre aux situations de crise et de postconflit.

mettre au point des messages et développer des capacités propices à la survie et la consolidation de la paix.

TROISIÈME ENSEIGNEMENT : LA RÉORIENTATION DE L'ÉDUCATION

Il faut réorienter un grand nombre de politiques, de pratiques et de programmes éducatifs actuels, afin qu'ils reflètent les concepts, les compétences, la motivation et la participation nécessaires au développement durable.

« Pour être un agent efficace du changement, l'éducation doit modifier ses objectifs fondamentaux – comme le souligne le programme Action 21. [...] Le défi actuel ne consiste pas tant à réorienter l'éducation qu'à apprendre collectivement à réorienter nos conceptions de l'objectif et du rôle de l'éducation en fonction d'un modèle fondé sur des systèmes et axé sur la viabilité. À défaut d'un [tel] changement de valeurs, les mesures techniques prises afin de promouvoir l'éducation au développement durable n'auront guère d'effets¹⁴. »

Pareil enseignement résulte des travaux entrepris par l'UNESCO, d'autres agences internationales, certains gouvernements et systèmes éducatifs et beaucoup d'autres organisations et parties prenantes qui s'emploient à préciser et à diffuser l'idée et les messages essentiels de l'éducation pour le développement durable, à encourager la consommation et les modes de production durables, ainsi qu'à identifier et à mettre en commun les pratiques innovantes – trois des grands objectifs du Programme international de travail sur l'éducation, la sensibilisation du public et la viabilité de la CDD.

Dix ans après Rio, on constate des progrès sensibles (mais insuffisants) quant à la réorientation des systèmes éducatifs pour que les personnes soient préparées à la vie ; à la sécurité de l'emploi ; aux impératifs d'une société en évolution rapide ; aux changements technologiques ayant une incidence directe ou indirecte sur tous les aspects de la vie ; et, enfin, à leur poursuite du bonheur, du bien-être et de la qualité de la vie.

La mondialisation est bel et bien un défi particulier pour l'éducation. Son impact économique a été inégal et ses effets culturels sont une

14. S. Sterling, *Inspiration ! A report and commentary for the Commission on sustainable development*, Godalming (Royaume-Uni), WWF-UK, 1998.

menace pour les différentes manières de concevoir localement le monde. Toutefois, la mondialisation a permis de prendre conscience de l'importance de nos responsabilités communes et de nos modes de coopération commune pour assumer ces dernières. Dans de nombreux pays, on a repensé les systèmes d'éducation formelle dont on estimait qu'ils n'étaient plus adaptés aux besoins de la société et au milieu du travail. Dans la plupart des cas cependant, les quelques rares progrès réalisés ne peuvent qu'indiquer la direction nouvelle dans laquelle la réforme des contenus éducatifs doit s'engager.

Il est toutefois possible de déterminer les grands thèmes et les principaux enseignements de la réorientation des politiques, des pratiques et des programmes de l'éducation pour le développement durable, par exemple : une série équilibrée et globale d'objectifs ; l'interdisciplinarité ; l'apprentissage centré sur l'apprenant ; l'importance de l'éducation pour le futur ; l'éducation à la citoyenneté ; l'éducation à une culture de la paix, à l'égalité entre les sexes et au respect des droits de l'homme ; l'éducation de la population ; l'éducation sanitaire ; l'éducation à la protection et à la gestion des ressources naturelles qui constituent le fondement du développement économique et social ; et l'éducation à la consommation durable.

Les objectifs

Si l'éducation reproduit certains aspects de la société actuelle, elle prépare aussi les apprenants à transformer la société pour l'avenir. L'éducation doit les aider à choisir la part de leur patrimoine culturel, économique et naturel à conserver. Elle doit aussi favoriser les valeurs et les stratégies propices à la réalisation de la viabilité aux niveaux local, national et mondial. D'où la nécessité d'un programme aux contenus qui renforcent les compétences de la vie courante en guise de fondements de l'éducation de base – comme le Cadre d'action de Dakar l'a établi – et qui entretiennent un juste équilibre entre les objectifs cognitifs, ceux des valeurs et des compétences recherchées. L'encadré 2 (page suivante) présente une série type de ces objectifs.

Encadré 2

OBJECTIFS TYPES D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES RÉORIENTÉ VERS LE DÉVELOPPEMENT DURABLE¹⁵

La réorientation de l'éducation vers un développement durable suppose une conception de la société qui ne soit pas simplement viable sur le plan écologique, mais qui le soit également aux niveaux social, économique et politique. Dans une telle optique, les écoles devront prévoir des expériences d'apprentissage qui permettent aux apprenants de poursuivre les objectifs suivants.

DU POINT DE VUE DES COMPÉTENCES

Être apte à :

- penser d'une manière critique et créative ;
- communiquer à l'oral, à l'écrit et par le dessin ;
- collaborer et à coopérer ;
- gérer des conflits ;
- prendre des décisions, à résoudre des problèmes et à planifier ;
- recourir à la technologie, aux médias et aux TIC qui s'imposent ;
- participer et à agir en tant que citoyen ;
- évaluer et à réfléchir.

DU POINT DE VUE DES ATTITUDES ET DES VALEURS

- respecter la Terre et toute forme de vie ;
- prendre soin de la communauté de la vie – humaine et non humaine – avec compréhension, compassion et amour ;

15. D'après plusieurs sources dont : K. A. Wheeler, « Introduction », dans *Education for a sustainable future : a paradigm of hope for the 21st Century*, op. cit., 2001 ; J. Fien, « Listening to the voices of youth : implications for educational reform », dans *Environment, education and society in the Asia-Pacific : local traditions and global discourses*, sous la direction de D. Yencken, J. Fien et H. Sykes, Londres, Routledge, 2000, chap. 11 ; Charte de la Terre, www.earthcharter.org ; Oxfam, *A curriculum for global citizenship*, Oxfam-UK, 2000 ; H. Collins et al., *Guidelines for global and international studies education* (voir www.globaled/guidelines/intro.html).

- bâtir des sociétés démocratiques justes, participatives, durables et pacifiques ;
- préserver la richesse et de la beauté de la Terre pour les générations présentes et futures.

DU POINT DE VUE DES CONNAISSANCES

Savoir et pouvoir mettre en pratique les idées suivantes :

- **développement durable** : processus qui permet de satisfaire les besoins des générations présentes sans compromettre l'aptitude des générations futures à satisfaire les leurs ;
- **interdépendance** : relations de dépendance réciproque entre, d'un côté, tous les éléments et toutes les formes de la vie, y compris les êtres humains, et, de l'autre, les systèmes naturels ;
- **besoins humains de base** : besoins et droit de tous les peuples et de toutes les sociétés au regard d'un accès juste et équitable aux flux d'énergie et de matières nécessaires à la survie et d'une qualité de vie satisfaisante dans les limites de la Terre ;
- **droits de l'homme** : libertés fondamentales de conscience et de religion, d'expression, de réunion et d'association pacifiques, garantissant l'accès à la participation démocratique et la satisfaction des besoins humains de base ;
- **démocratie** : droit de toute personne d'accéder aux modes de prise de décisions de la communauté ;
- **liens entre le local et le mondial** : reconnaissance du fait que la consommation d'un bien ou d'un service dans une région du monde dépend des flux d'énergie et de matières dans d'autres régions du monde, d'où la création potentielle de gains ou de pertes sur le plan économique, social et environnemental à tous les stades de la chaîne unissant le local au mondial ;
- **biodiversité** : composition diversifiée et interdépendante des formes de vie dans un écosystème, nécessaire au maintien indéfini des flux d'énergie et de matières ;
- **équité entre les espèces** : prise de conscience de la nécessité pour les humains de respecter toutes les créatures et de les protéger contre la cruauté et les souffrances inutiles ;

- **empreinte écologique** : zone terrestre ou maritime nécessaire à la circulation du flux total d'énergie et de matières consommées indéfiniment par une communauté ou une population ;
- **principe de précaution** : nécessité d'agir judicieusement et en tenant compte de toute répercussion éventuelle, lorsque nous ne sommes pas en possession de toutes les données d'une situation et/ou lorsque les avis des scientifiques divergent en la matière.

L'interdisciplinarité

La réorientation de l'éducation au service du développement durable exige que nos efforts se portent de plus en plus sur l'interface des disciplines, afin de résoudre les problèmes complexes du monde d'aujourd'hui. Il est impossible de prévoir avec certitude quelles seront les connaissances nécessaires aux populations dans cinq, dix, vingt ou cinquante ans. Ce qui est prévisible cependant, c'est qu'elles ne correspondront plus exactement aux limites établies depuis plus d'un siècle entre les disciplines. La compréhension et la résolution des problèmes complexes exigera donc sans doute une plus grande coopération entre les différents domaines scientifiques ainsi qu'entre, d'un côté, les sciences mathématiques pures et, de l'autre, les sciences sociales, les arts et les lettres. La réorientation de l'éducation vers le développement durable supposera, en somme, des changements importants, voire radicaux, dans notre manière d'envisager la connaissance.

L'apprentissage centré sur l'apprenant

La participation des apprenants aux décisions qui les concernent est la clef de voûte de la Convention sur les droits de l'enfant. Apprendre à participer à ces décisions suppose que, dans le cadre sécurisant de leur apprentissage, les enfants et les jeunes aient l'occasion de pratiquer la prise de décisions. On peut y parvenir grâce à des programmes et des méthodes d'évaluation qui incitent à développer la confiance en soi, la responsabilité personnelle, les capacités à l'autoapprentissage, la réflexion critique et la participation active. Les programmes d'études doivent ménager des espaces pour permettre aux apprenants de concevoir leurs propres objectifs et méthodes d'apprentissage, au fur et à mesure de leurs besoins, ainsi qu'une autoévaluation et une évaluation de leurs pairs.

L'enseignement axé sur les ressources, l'apprentissage par le questionnement et la découverte, l'explication et l'analyse des valeurs, l'apprentissage à partir de problèmes, les jeux de simulation et de rôles et l'apprentissage s'appuyant sur la résolution des problèmes de la communauté sont autant d'approches de l'apprentissage centrées sur l'apprenant qui doivent être encouragées. Ces approches favorisent un apprentissage authentique ou « approfondi », et non cet apprentissage « superficiel » où l'on mémorise purement et simplement en vue des examens. L'apprentissage authentique participe des problèmes quotidiens et des préoccupations pour l'avenir. Il avance à un rythme qui permet à chacun d'apprendre réellement et non en fonction de programmes et de normes imposés. L'éducation authentique engage « toute la personne » – corps, intelligence, conscience – au cours de l'apprentissage et elle suscite l'enthousiasme, le discernement, la réflexion ainsi que la compassion, l'énergie et la volonté de travailler seul et en groupe pour construire un avenir viable¹⁶.

L'éducation pour le futur

S'il est vrai que toute éducation est tournée vers le futur, alors celui-ci doit nécessairement devenir, à tous les niveaux de l'éducation, un élément plus explicite. Étant donné que l'éducation pour le développement durable est une éducation pour un avenir que nous ne pouvons encore prévoir, il importe que les programmes éducatifs s'attachent à développer les aptitudes à comprendre et à anticiper le changement et à affronter le futur avec courage et optimisme. Cela suppose d'avoir conscience que l'avenir est entre nos mains, qu'il dépend de nos décisions et que, dans une société démocratique, tout le monde a le droit, voire l'obligation, d'apporter une contribution effective à un avenir viable. Cela suppose que l'on apprenne à apprendre, à analyser et à résoudre des problèmes complexes, à exercer sur l'avenir une réflexion créative et critique, à anticiper et à façonner notre propre histoire. Telles sont les composantes de l'aptitude à prévoir, lesquelles caractérisent l'orientation d'une éducation tournée vers l'avenir.

16. D'après D. Orr, « Foreword », dans S. Sterling, *Sustainable education : re-visioning learning and change*, Totnes (Royaume-Uni), Green Books, 2001. (Schumacher Briefing n° 6.)

L'éducation à l'égalité entre les sexes

Les femmes ont toujours eu et ont encore une influence décisive sur la qualité de la vie et le bien-être de leurs familles et de leurs communautés. Dans la plupart des cultures, ce sont les premières à dispenser les soins et les gestionnaires des ressources naturelles : nourriture, logement et consommation des biens. En outre, les femmes exercent aussi des emplois et gèrent des carrières. Mais le refus fréquent de donner aux femmes des chances égales d'acquiescer une éducation et de devenir autonomes sur le plan économique a fait qu'une proportion considérable de femmes sont pauvres et marginalisées. Les barrières sociales que sont l'exclusion, le statut d'être inférieurs et la pauvreté font également obstacle à un avenir viable.

Cet état de choses fait de l'éducation des filles et des femmes une priorité du développement durable. Cela signifie aussi que tout le monde, femmes et hommes, doit être informé des questions posées par la différence entre les sexes et le développement durable, doit se former dans un environnement tenant compte des besoins et des styles d'apprentissage féminins et masculins. Des matériels pédagogiques destinés à faciliter la compréhension de ces problèmes sont mis au point dans la plupart des pays. Les systèmes éducatifs et les écoles mettent également sur pied des politiques en faveur de l'égalité entre les sexes dans le cadre des processus éducatifs, alors que des programmes de formation des enseignants insistent sur l'importance d'introduire dans toutes les disciplines une perspective qui prenne en compte le genre. L'UNESCO, les gouvernements nationaux et de nombreuses organisations s'efforcent également d'accélérer la participation des filles à l'étude des sciences, des mathématiques et des technologies de l'information et de la communication. Il s'agit là d'importantes prémices au regard de la promotion de l'égalité entre les sexes dans l'éducation et par l'éducation.

L'éducation à la citoyenneté et aux sociétés démocratiques

Une citoyenneté dynamique et éclairée est un objectif essentiel de l'éducation pour un avenir viable. Partout dans le monde, des efforts sont déployés afin d'intégrer dans les programmes formels les objectifs de la citoyenneté. Cela a supposé la promotion de certains contenus ainsi que des processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation privilégiant les valeurs, la motivation morale et l'aptitude à travailler avec les autres en vue d'œuvrer à la construction d'un avenir viable. Les progrès de la

démocratie à l'échelle mondiale ont étendu le champ du droit de vote, d'où des progrès de l'éducation des adultes à la citoyenneté.

La compréhension des phénomènes internationaux est un aspect essentiel de l'éducation à la citoyenneté dans la perspective du développement durable. Cela permet de comprendre les liens entre les questions locales et les questions mondiales. Cette compréhension signifie aussi que les jeunes peuvent trouver des occasions de réfléchir à leurs propres valeurs culturelles et à leurs croyances, de juger des similitudes entre les peuples du monde, de comprendre dans quel contexte mondial leur vie s'insère, et d'acquérir les moyens de combattre les préjugés et la discrimination. C'est ainsi que les apprenants pourront tirer parti de leur savoir, de leurs compétences et de leur engagement quant au rôle dynamique qu'ils se préparent à jouer dans la communauté mondiale¹⁷.

L'éducation à une culture de la paix et au respect des droits de l'homme

Apprendre à vivre ensemble dans la paix et l'harmonie est une des bases de l'éducation. Cela correspond d'abord au développement de son identité, de sa valeur et de la confiance en soi, puis au fait d'apprendre à apprécier la culture d'autrui, à respecter les autres individuellement et collectivement, et à appliquer aux décisions prises par eux les mêmes principes moraux que ceux qui sont appliqués dans le cadre de sa propre culture. Tels sont les apprentissages essentiels de la vie au XXI^e siècle.

Néanmoins, à l'égard des étrangers, les écoles sont parfois sous l'emprise de stéréotypes profondément ancrés, de sentiments et de visions de l'histoire trop nationalistes, comme de tensions ethniques, religieuses ou politiques toujours vivaces. Les écoles peuvent même véhiculer par mégarde des opinions partisans, ainsi dans le cas de manuels rédigés à la légère ou vieillots. Le Réseau du système des écoles associées de l'UNESCO (Share-Net) a permis d'élaborer des stratégies et des moyens en vue de promouvoir les droits de l'homme et la paix dans les programmes éducatifs. Comme le montre l'encadré 3 (page suivante), il est aussi possible d'utiliser les écoles comme des lieux pour construire la paix au niveau de la société.

17. D'après *Global perspectives in education*, Londres, Development Education Association.

Encadré 3**UN ENTRETIEN AVEC LA MINISTRE CHILIENNE DE L'ÉDUCATION,
MARIANA AYLWIN¹⁸****LA LUTTE CONTRE LA DISCRIMINATION AU CHILI**

Quels sont les problèmes spécifiques auxquels se heurte le système éducatif chilien ?

Le pays doit faire face à la « massification » (ou progression généralisée) de l'éducation. Par ailleurs, notre système éducatif persiste à privilégier les contenus plutôt que le travail consistant à inculquer certaines valeurs sociales et morales. Les relations entre enseignants et élèves restent fondées sur la hiérarchie, ce qui laisse peu de place à la participation et à l'initiative des élèves. La société chilienne est, en outre, fortement marquée par des préjugés à l'encontre de certains secteurs de la population, et la violence pénètre dans nos écoles.

Les écoles peuvent-elles aider à vivre pacifiquement ensemble ?

Une réforme du système éducatif chilien a mis cet aspect, ainsi que la citoyenneté, au rang des grands objectifs fondamentaux de la vie scolaire, sous tous ses aspects. Nous voulons mettre au programme de la formation continue des enseignants la résolution non-violente des conflits. Des projets pilotes sont déjà en cours dans plusieurs régions du pays. Nous disposons aussi d'un programme permettant d'ouvrir les portes de l'école aux élèves et aux parents le samedi et le dimanche. Plus les écoles s'impliquent dans la vie communautaire locale, plus elles deviennent des lieux de rencontre culturelle, sportive et sociale.

Les écoles peuvent elles aussi pratiquer la discrimination au lieu de la combattre. Comment éviter cela ?

Au Chili, nous avons un système d'inspection des enseignants qui prend en compte leur degré de tolérance, de compassion et de respect de la diversité, ainsi que leurs efforts pour combattre la discrimination. Les manuels scolaires ont été très soigneusement rédigés de manière à éviter tout contenu sexiste ou discriminatoire.

18. *Education Today*, n° 1, 2002.

L'éducation sanitaire

La capacité d'un enfant à s'épanouir pleinement dépend directement des effets cumulés d'une bonne santé, d'une bonne alimentation et d'une éducation appropriée. La santé et l'éducation ne sont pas seulement des fins en soi, ce sont aussi pour l'individu des moyens de mener une vie féconde et satisfaisante. La santé scolaire est un investissement dans l'avenir d'un pays et dans les capacités de développement économique et social de son peuple. Une bonne santé et une bonne alimentation sont donc des ressources et des effets importants de l'éducation de base. Pour participer pleinement au processus éducatif et en tirer le plus grand profit, les enfants doivent être en bonne santé et convenablement nourris. Les programmes de soins de la petite enfance et les écoles primaires qui travaillent à une amélioration de la santé et de l'alimentation des enfants peuvent élever le niveau des résultats des enfants scolarisés, en particulier chez les filles, et donc aussi de la génération suivante. En outre, un environnement scolaire sain, protégé et à l'abri des dangers peut contribuer à préserver les enfants des risques de maladie, des mauvais traitements et de l'exclusion.

Améliorer la santé et l'apprentissage des enfants scolarisés par des programmes scolaires de santé et de nutrition n'est pas une idée neuve. De nombreux pays disposent de programmes scolaires de santé et de nombreuses agences en ont fait l'expérience pendant plusieurs décennies. Ces expériences communes offrent la possibilité d'une action concertée, à la faveur d'un partenariat entre agences pour élargir la portée des programmes scolaires de santé et les rendre plus efficaces. C'est ainsi que l'OMS, l'UNICEF, l'UNESCO et la Banque mondiale ont constitué un groupe restreint chargé d'élaborer des stratégies performantes visant à rendre les écoles plus soucieuses des problèmes sanitaires des enfants et donc à mieux les adapter à leurs besoins. Ces agences ont lancé une nouvelle approche de l'éducation sanitaire, intitulée FRESH (Focusing Resources on Effective School Health). Le cadre du FRESH est l'amorce du développement d'une véritable composante sanitaire scolaire à mettre au nombre des efforts plus importants, destinés à réaliser des écoles tout à fait adaptées aux besoins des enfants. Le cadre du FRESH se compose de quatre éléments :

- les politiques scolaires en matière de santé, notamment l'éducation sanitaire basée sur le développement des capacités et la prestation de certains services sanitaires, peuvent contribuer à améliorer les

conditions de santé, d'hygiène et de nutrition des enfants dans leur ensemble ;

- les mesures prises pour assurer l'approvisionnement en eau salubre et l'assainissement peuvent permettre à toutes les écoles d'y avoir accès. Grâce à la prestation de ces services, les écoles donnent plus de poids à leurs messages en matière de santé et d'hygiène comme elles donnent l'exemple aux élèves et à la communauté en général ;
- l'éducation sanitaire basée sur le développement des capacités met l'accent sur celui des connaissances, des attitudes, des valeurs et des compétences de la vie courante nécessaires pour prendre et mettre à exécution les décisions sanitaires les plus appropriées et les plus efficaces ;
- les services de santé et d'hygiène basés dans les écoles peuvent assurer une prestation décisive sur les plans sanitaire et nutritionnel s'ils sont simples, sûrs et bien connus, et s'ils s'attaquent aux problèmes les plus fréquents et reconnus comme importants au sein de la communauté¹⁹.

Une population en bonne santé et un environnement sûr sont des préalables à un avenir viable. Toutefois, au début du XXI^e siècle, l'éducation de beaucoup d'enfants et de jeunes dans le monde est compromise par une conjoncture et des comportements qui sapent leur équilibre physique et psychologique. La faim, la malnutrition, le paludisme, la poliomyélite, les infections intestinales, la drogue, l'alcoolisme, les coups et les blessures, les grossesses non désirées, le VIH/sida et d'autres maladies sexuellement transmissibles sont au nombre des problèmes de santé rencontrés. C'est pourquoi les écoles doivent être non seulement des pôles d'études, mais aussi des lieux de rencontre et de soutien assurant les services et l'éducation sanitaires essentiels.

Le VIH/sida est un problème majeur pour les enseignants et les systèmes éducatifs. L'impact qui est le sien sur la vie des populations – et sur les possibilités d'activités économiques – montre que l'épidémie menace sérieusement la planification en matière d'avenir viable. De l'expérience acquise par l'UNESCO, l'UNICEF, l'OMS et d'autres organisations, il est

19. D'après *Improving learning outcomes by improving health and nutrition : incorporating the FRESH approach in national action plans for achieving education for all*, Paris, Éditions UNESCO, 2001.

possible de tirer plusieurs enseignements essentiels pour de véritables programmes d'éducation à la prévention basés sur les écoles :

- les questions de VIH/sida doivent être resituées dans le contexte éducatif plus large de la santé génitale, des compétences de la vie courante, de la consommation de substances toxiques et par rapport à d'autres questions sanitaires ;
- les programmes de prévention et de santé devraient non seulement enseigner aux jeunes les aspects biomédicaux de la santé génitale, mais aussi leur apprendre à faire face aux demandes complexes des relations humaines ;
- les programmes basés sur les compétences de vie courante ont plus de succès ; ils aident les jeunes à mieux prendre en main leur vie en choisissant une vie saine, en résistant davantage aux pressions négatives et en limitant autant que possible les comportements à risque ;
- les programmes de santé et de prévention devraient commencer dès le plus jeune âge et, sans conteste, précéder celui de l'activité sexuelle ;
- les programmes de prévention et de santé devraient concerner l'ensemble du milieu éducatif, notamment le système scolaire, les étudiants, les enseignants et le reste du personnel scolaire, les parents ainsi que la communauté aux alentours de l'école.

L'UNESCO étudie actuellement la manière dont les systèmes éducatifs doivent s'adapter aux situations nouvelles liées à la pandémie du VIH/sida, afin d'apporter la preuve que la qualité de l'éducation dispensée aux apprenants est déterminante pour leur avenir personnel et social.

L'éducation de la population

L'éducation joue un rôle capital dans la recherche de la satisfaction des besoins élémentaires et du bien-être de la population mondiale. C'est aussi l'objectif dernier des politiques démographiques. Le développement durable exige par-dessus tout de nouveaux modes de pensée et d'action. Dans ces conditions, il faut replacer le rapport entre éducation et population dans le contexte plus large de la lutte pour éliminer la pauvreté, promouvoir la justice et l'équité, et veiller au respect de l'environnement et au droit des générations futures à mener une vie saine et satisfaisante.

L'éducation de la population vise à permettre aux apprenants de mieux comprendre la nature, les causes et les effets de la dynamique démographique et la façon dont ces éléments influent sur les actions des individus, des familles, des communautés et des nations – et inversement. Dispensée à bon escient, l'éducation de la population libère et autonomise, il ne s'agit ni d'endoctrinement ni de propagande. Elle ne cherche pas à imposer aux apprenants des attitudes ou des conduites particulières, mais à leur permettre de prendre des décisions en connaissance de cause et au mieux de leurs intérêts.

Les enseignements essentiels suivants figurent parmi ceux qui ont été tirés de l'éducation de la population assurée au cours de la dernière décennie :

- l'éducation peut être mise résolument au service des objectifs démographiques et sanitaires. Élever le niveau général de l'éducation finit par être un moyen très efficace de traiter les questions démographiques. La nécessité de programmes spécifiques s'impose toutefois face à l'urgence de certains problèmes comme le VIH/sida ou la vulnérabilité de certains groupes comme celui des femmes pauvres dans les pays en développement ;
- l'éducation de la population doit porter sur les valeurs et sur les opinions. Leur analyse et leur hiérarchisation sont particulièrement importantes dans le cas des problèmes sexuels et génitaux, psychologiquement très lourds, auxquels sont confrontés les jeunes adultes, notamment les jeunes femmes. On s'efforce alors d'apprendre à penser et à raisonner par soi-même, à développer le respect de soi-même et d'autrui, à prévoir et planifier son avenir et à mesurer soigneusement les répercussions et les conséquences de son comportement, pour soi-même comme pour autrui ;
- un grand nombre de programmes d'éducation de la population concerne spécifiquement les filles et les jeunes femmes. Ils fournissent aussi, si nécessaire, une orientation quant aux services de santé. Beaucoup d'études montrent que, dans des situations similaires, les filles et les femmes ont moins d'estime de soi et d'ambition que les garçons ou les hommes. Lorsqu'ils sont bien conçus et bien réalisés, les programmes d'éducation de la population peuvent permettre à l'école de résoudre prioritairement ces problèmes ;
- on s'accorde aujourd'hui sur le fait que les femmes ne peuvent pas protéger leur santé sexuelle et génitale lorsqu'elles ont moins de

pouvoir que leurs partenaires masculins. Ainsi, beaucoup d'initiatives relatives à la population commencent à donner aux garçons une image de leur masculinité où le souci d'autrui, le choix éclairé et le sens de la responsabilité ont leur place. D'où l'apparition de toute une série de programmes visant à recueillir des informations et un soutien sur la préparation des garçons à une paternité authentique, à une masculinité responsable, à une participation plus équitable à la prise de décisions en matière de contraception et de procréation, et à une participation plus grande aux soins des enfants ;

- sans doute aucun élément n'est-il plus déterminant pour le succès de l'éducation de la population que la formation et la motivation des enseignants. Les instituts de formation des enseignants sont un tremplin stratégique à partir duquel transmettre les informations nécessaires pour l'éducation de la population et, surtout, dispenser dans le domaine de la communication une formation à ses techniques, attitudes et approches qu'impose un sujet lié aux comportements sexuels ;
- les attitudes et les pratiques prédominantes à l'école peuvent aussi beaucoup jouer pour ou contre les messages de l'éducation de la population. Le débat sur l'égalité entre les sexes est, par exemple, sans objet là où l'école elle-même limite les possibilités offertes aux filles de participer équitablement à tous les domaines d'étude et à toutes les activités.

En résumé, les programmes d'éducation de la population qui ont réussi présentent plusieurs points communs. Ils paraissent bien adaptés aux conditions socio-économiques et aux structures institutionnelles ; ils transmettent des messages cohérents, faciles à comprendre et convaincants ; ils utilisent des enseignants bien formés ; et ils jouissent de l'appui total du système éducatif et de ses responsables.

L'éducation pour le monde du travail

Partout dans le monde, les parents souhaitent, à juste titre, voir leurs enfants réussir à l'école, puis obtenir un emploi. Mais les offres d'emploi se font de plus en plus rares, surtout dans des économies en évolution rapide. La plupart des élèves gagneront leur vie chez eux, au village, à la ferme, avec leur famille, en utilisant les ressources du milieu local ou bien

dans les économies informelles ou « populaires » urbaines. Ceux qui poursuivront leurs études pourront trouver un emploi dans le secteur formel, mais il leur faudra tout de même d'autres connaissances et compétences s'ils veulent aider leur communauté à prendre des décisions en connaissance de cause.

Si des notions et des compétences de base sont importantes en langues, mathématiques, sciences et sciences sociales, les aptitudes pratiques permettant de gagner sa vie sont également essentielles. Le manque de préparation appropriée au travail local dans les villages et les communautés s'est soldé par un exode rural et, à longue échéance, par la progression du chômage, de la pauvreté et de la criminalité dans les villes de nombreux pays. La satisfaction des besoins nécessaires à une vie durable, au-delà des limites de l'économie et du monde du travail formels, exige une approche de l'éducation dotant les jeunes des compétences de base qui leur permettront de prendre en main leur destin, d'élever leur niveau de vie et de prendre des décisions relative au développement souhaitable de leur communauté, qu'elle soit urbaine ou rurale. Un nouveau programme fait actuellement partie des contenus fondamentaux des programmes scolaires en Papouasie-Nouvelle-Guinée, afin d'intégrer ces importantes compétences techniques et de la vie courante à l'éducation de base. Ce cours est intitulé « Gagner sa vie ». (Voir l'encadré 4.)

Encadré 4

PAPOUASIE-NOUVELLE-GUINÉE – GAGNER SA VIE

LOGIQUE DU PROGRAMME

Le cours intitulé « Gagner sa vie » est actuellement intégré au tronc commun des sixièmes, septièmes et huitièmes classes dans toute la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Les enseignants de ce cours sont invités à adopter une approche intégrée, à choisir un contenu (théorique et pratique) à partir d'autres sujets en rapport avec ce projet, et à enseigner ce contenu non pas isolément, mais dans le cadre du ou des projets retenus. C'est ainsi que les élèves seront confrontés à une approche intégrée d'un corpus de savoirs qui sera en rapport avec la vie réelle.

OBJECTIFS

« Gagner sa vie » vise à proposer à tous les élèves des expériences d'apprentissage pertinentes grâce auxquelles ils pourront développer les techniques, les connaissances et les attitudes qui leur permettront de :

- comprendre toute une série de notions et de principes relatifs à la production alimentaire, à l'utilisation et à la gestion des ressources, ainsi que les rudiments du commerce ;
- exploiter les ressources de façon durable, afin d'améliorer leur qualité de vie, sur le plan individuel et en tant que membres de la communauté ;
- acquérir les aptitudes et les compétences professionnelles qui leur permettront de travailler à leur compte ;
- être en mesure de concevoir, d'organiser, de mettre en œuvre et d'évaluer un projet correspondant aux besoins de la communauté ;
- développer leur confiance en eux-mêmes, leur autonomie et leur aptitude à vivre en société ;
- développer des attitudes positives à l'égard du travail, accepter la responsabilité de leurs actes et respecter autrui ;
- reconnaître leurs droits et leurs responsabilités dans le cadre des valeurs spirituelles et sociales de leur communauté ;
- rechercher les occasions de mettre en pratique leurs connaissances et leurs compétences en participant collectivement à des actions en matière de santé, de sécurité, d'agriculture, d'aménagement du foyer et d'améliorations communautaires ;
- développer le souci de leur environnement ;
- savoir où et comment trouver des informations, et exercer sur elles leur sens critique pour contribuer à l'autonomie personnelle et communautaire ;
- exercer leur sens critique et adopter les meilleures solutions pour améliorer leur vie.

PARTIES DU COURS

Le contenu du cours est organisé suivant quatre grandes parties :

- ***techniques de la vie courante*** : cette partie traite des techniques de base que les élèves apprennent et utilisent dans les autres parties.

Les enfants apprendront les techniques de la recherche, de la planification et de la conception, de la fabrication ou de la production, de la commercialisation et de l'évaluation ;

- **amélioration des conditions de vie** : sur le plan pratique, les élèves apprennent dans cette partie à répondre à leurs besoins essentiels et à améliorer leur qualité de vie. Ils utiliseront les ressources appropriées et un ensemble de techniques et de matériels pour fabriquer un produit répondant à un besoin essentiel ou permettant de résoudre un problème ;
- **gestion des ressources** : dans cette partie, les élèves apprennent à exploiter leurs ressources de manière durable et rentable. Ils acquièrent des techniques leur permettant d'améliorer la production alimentaire et des moyens de prendre soin de leur environnement ;
- **développement de la communauté** : les élèves apprennent enfin suivant quelles techniques participer aux activités de leur communauté et instaurer des relations de travail en commun.

L'éducation à la protection et à la gestion des ressources naturelles

Sous toutes ses formes, l'éducation contribue pour beaucoup à protéger les écosystèmes et à intégrer la gestion des ressources naturelles et la conservation d'énergie en favorisant des objectifs en matière de sensibilisation, de connaissances, d'aptitudes, de valeurs et d'initiatives. L'éducation à la biodiversité est particulièrement bien assurée par les nombreuses ONG qui s'intéressent aux écosystèmes locaux ou mondiaux. Ce sont surtout les éducateurs des jardins botaniques, des musées et d'autres centres de formation non-scolaires qui ont joué un grand rôle dans ce domaine, ainsi que les documentaires télévisés et les médias en général. Il reste que certaines de ces contributions, peu nombreuses, s'attachent encore à une approche de l'éducation environnementale qui la limite à la seule nature. Un grand nombre de producteurs d'énergie ont élaboré des programmes éducatifs sur l'énergie, qui resituent les questions sociales et environnementales dans le cadre plus large des leçons sur la physique de l'électricité, les sources d'énergies alternatives et renouvelables ainsi que l'intérêt des économies d'énergie.

De toutes les ressources naturelles, l'eau est la plus précieuse et elle doit donc occuper une place privilégiée dans l'éducation au développement durable. Les gouvernements, les agences de l'eau, les ONG de

protection et les organisations communautaires ont tous joué un rôle prédominant dans la conception de projets concrets de contrôle de la qualité de l'eau, mettant en relation les écoles avec leurs communautés locales et leur environnement. Des programmes comme GREEN (Global Rivers Environmental Education Network), Waterwatch, Streamwatch, Ribbons of Blue, the Schools Water Action Project (SWAP), Springs Project, etc., ainsi que les programmes maritimes et côtiers, comme Coastwatch, Coast-care, Adopt-A-Beach, le Projet de la mer Baltique, etc., ont réussi à sensibiliser et à mobiliser pour un avenir viable. (Voir l'encadré 5.)

Encadré 5

KITS D'ANALYSE DE L'EAU – DISTRIBUER LES OUTILS SCIENTIFIQUES ²⁰

Share-Net est un collectif qui produit en Afrique du Sud des matériels éducatifs peu coûteux ; il a mis au point des appareils d'analyse de la qualité de l'eau à l'intention des écoles. Pour adapter ce procédé aux conditions locales, il fallait que le matériel soit moins cher et plus simple à utiliser que celui des États-Unis d'Amérique. On a distribué des boîtes de conserve de confiture et des petites boîtes en carton, contenant des outils rudimentaires pour contrôler la contamination par les coliformes (dans les eaux usées), la turbidité (érosion du sol), les nitrates (teneur en engrais), le pH, etc. Un mode d'emploi du kit était inclus pour analyser la qualité de l'eau prélevée. Le sigle ACTION servait à guider les apprenants et les invitait : A comme *asking* (« demander ») à questionner les habitants des environs sur l'évolution de la qualité de leur cours d'eau ; C comme *checking* (« examiner »), à examiner plusieurs caractéristiques visibles de l'échantillon ; T comme *testing* (« analyser »), à analyser l'eau, avec l'appareil fourni ; I comme *informing* (« informer »), à communiquer les résultats aux habitants et aux autorités ; O comme *outlining* (« présenter »), à présenter un plan de protection de l'eau ; et N comme *networking* (« établir un réseau »), à établir un réseau associant d'autres parties prenantes aux mesures intéressant cette eau.

20. J. Taylor et E. Janse van Rensburg, « Share-Net : environmental education resource networking in a risk society », dans *Education and sustainable development : responding to the global challenge*, sous la direction de D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien et D. Schreuder, Gland, Commission sur l'éducation et la communication de l'Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources (UICN), 2002.

Les kits d'analyse de l'eau ont remporté un grand succès aussi bien auprès des enseignants qu'auprès des élèves, puisque 2 000 à 2 500 kits ont été vendus chaque année depuis 1993. Ils étaient suffisamment bon marché et adaptés pour stimuler l'imagination des élèves travaillant sur des projets scientifiques de type « médaille d'or » comme des élèves d'écoles d'agriculture, désireux d'analyser la qualité de l'eau potable de leur citerne d'eau de pluie. Un réseau de projets de contrôle de la qualité de l'eau n'a pas tardé à se mettre en place dans tout le pays, le contenu des kits et les plans de leçons connexes ayant été adaptés aux conditions et aux besoins locaux, avec le soutien d'ateliers et l'établissement de contacts sur le plan local et des matériels à fabriquer.

Share-Net tient toutefois à faire savoir que les kits d'analyse de l'eau et les technologies qui leur sont associées ne sont pas une fin en soi. Les kits doivent être utilisés pour améliorer le soutien aux processus éducatifs, dans le cadre plus large du rôle joué par les écoles dans la promotion d'une formation intellectuelle, psychologique et à la citoyenneté, lesquelles, de leur côté, pourront développer la capacité de faire évoluer la société et de changer l'environnement.

Les programmes qui ont donné le plus de résultats sont ceux qui évitent de faire croire que la sensibilisation engendre la connaissance, la connaissance l'intérêt, et l'intérêt la mise sur pied de capacités et d'actions. Au contraire, le secret de la réussite consiste à partir des questions, des préoccupations et des problèmes qui intéressent les jeunes eux-mêmes et à les aider à développer une « capacité d'agir » par un apprentissage axé sur la communauté. La capacité d'agir permet d'envisager des solutions de rechange, de mieux définir les valeurs et les intérêts inhérents aux différentes conceptions et de choisir parmi ces dernières. Il faut pour cela développer les compétences en matière d'organisation, de mesures à prendre et d'évaluation des qualités nécessaires aux citoyens dynamiques et bien informés. La capacité d'agir permet de comprendre non seulement le problème et ses symptômes, mais aussi ses causes premières – d'apprécier son impact sur la vie des populations, les manières de l'aborder ainsi que la façon dont les différents types de solutions répondent aux différents intérêts en présence.

L'éducation à la consommation durable

La consommation se trouve au cœur du débat sur le développement durable, dans la mesure où elle concerne le droit de tous à vivre et à travailler dans un environnement propre, dans de bonnes conditions sanitaires et sociales. Mais ce qu'on entend par consommation et mode de vie durables dépend des circonstances et de la culture. Dans les pays du Nord, par exemple, de grands efforts doivent être faits pour réduire les impacts de la consommation, alors qu'au Sud les niveaux de cette dernière peuvent être appelés à s'élever dans un souci d'égalité générale – faute de quoi, il se pourrait qu'on ne puisse pas répondre aux besoins humains de base en matière d'alimentation, d'eau, de logement, d'éducation, de santé et de transport des 4,4 milliards de personnes vivant dans les pays du Sud. L'une des tâches de l'éducation au développement durable, notamment dans les pays du Nord, est donc d'expliquer les raisons de ces disparités et les multiples possibilités qui s'offrent de réduire les impacts sociaux et environnementaux de leurs modèles de consommation sans nuire aucunement, ou presque, à la qualité de vie de leurs habitants.

Les programmes éducatifs doivent prendre en compte les questions de consommation durable, afin que les jeunes puissent établir l'équilibre qui s'impose entre leurs droits de consommateurs et leurs responsabilités de citoyens. Ces programmes ne doivent pas seulement modifier les attitudes et les valeurs, mais aussi développer la capacité d'agir ainsi que l'aptitude à se comporter de manière démocratique et réfléchie pour favoriser le changement. De tels programmes doivent reposer sur au moins trois principes essentiels :

- les programmes qui fournissent des informations sur les données environnementales et sur la nécessité d'un changement ou qui cherchent à prescrire des comportements sont en général inefficaces ;
- les programmes devront donner à comprendre *pourquoi* des changements particuliers sont importants, et aider les personnes à étudier toute une série d'autres solutions, afin de trouver celles qui s'accordent à leur vie ;
- les programmes devront fournir aux personnes l'occasion de développer et d'exercer des compétences, comme la capacité à résoudre des problèmes et l'art de prendre de bonnes décisions.

Encadré 6**L'AVENIR VOUS APPARTIENT-IL ? « YOUTHXCHANGE : VERS DES MODES DE VIE DURABLES ²¹ »**

Avec l'UNESCO et le PNUE, les jeunes du monde entier sont des partenaires du développement d'une nouvelle ressource pour le développement durable. Un projet intitulé Youth and Sustainable Consumption a permis d'effectuer une enquête auprès de 10 000 jeunes âgés de 18 à 25 ans dans 24 pays, ayant trait à leurs intérêts dans la vie, à leurs modes de consommation et à leurs façons de concevoir leur avenir. Un kit pédagogique – ou boîte à outils – intitulé *YouthXchange : vers des modes de vie durables* a été conçu afin d'aider les groupes de jeunes, les ONG et les enseignants à sensibiliser les jeunes à la consommation durable et à leur permettre de mieux acheter dans le sens de la viabilité. La publication donne des informations claires et fiables sur le sens de la consommation durable et les défis qu'elle pose, en particulier aux jeunes. Le kit se compose de deux éléments.

Un guide (imprimé et accessible sur le Web) en forme de carte routière indique les enjeux : les rapports entre production et consommation, le commerce viable (éco-étiquetage, choix du consommateur, etc.), mobilité et déchets (emballage, réemploi, recyclage, etc.), économies d'énergie, utilisation des eaux et santé (sécurité alimentaire, modes de vie personnels, etc.), conditions de travail (travail des enfants, procédés toxiques, etc.) et alphabétisation médiatique (comprendre la publicité, les films, la musique, etc.).

Un site Web qui comprend :

- **le coin des formateurs** : il s'agit du plan du site qui aide à l'exploiter au mieux. Avec la brochure, c'est l'outil de base des enseignants, des responsables d'associations de jeunes, des ONG, etc., leur permettant d'appliquer et de développer contenus et démonstrations pratiques en matière de consommation durable ;

21. *YouthXchange : towards sustainable lifestyles – Training kit on responsible consumption*, Paris, UNESCO/PNUE.

- ***l'atlas des données et des chiffres*** : interactif, cet atlas présente sous une forme graphique et à l'échelle mondiale des statistiques de base sur la consommation ainsi que les disparités entre types de consommation et types de demande, et il traite également des questions de sous-consommation ;
- ***les meilleures pratiques*** : il s'agit de l'analyse d'un certain nombre d'études de cas consacrées à des sociétés, des institutions et des ONG permettant aux apprenants et aux formateurs de choisir les approches les plus efficaces de la consommation durable. Cette partie forme en définitive un ensemble d'orientations pratiques et concises. C'est l'un des éléments principaux du kit ;
- ***tests et jeux*** : ces tests interactifs facilitent la sensibilisation à des questions d'une portée plus large comme les économies d'énergie, le recyclage, les grands principes de la nutrition, l'alphabétisation médiatique, etc. Cette partie aborde la consommation durable d'une manière plus distrayante, par une série de questions et de réponses qui testent les progrès de l'utilisateur en matière de connaissances et de sensibilisation ;
- ***les offres d'emploi*** : cette partie présente des projets menés à bien par des jeunes, pour prouver que leur action peut être déterminante. Elle donne aux utilisateurs des informations utiles en matière d'emploi, de voyages et de volontariat à l'échelle mondiale ;
- ***les dix principes*** : ces dix grands principes permettent au formateur ou à tout utilisateur d'envisager les problèmes en fonction des intérêts des jeunes. Cette partie montre aussi ce que signifie travailler à une communauté viable ;
- ***la foire aux questions*** : cette liste des questions les plus fréquemment posées sur la consommation durable et les droits des jeunes consommateurs présente de façon succincte les grands problèmes d'ordre social et environnemental : l'ACV (l'analyse du cycle de vie), la gestion des déchets, l'écoconception, les économies d'énergie, le travail des enfants, etc. ;
- ***liens*** : liste de sites Web utiles, regroupés par thèmes et assortis d'une courte description.

Comment atteindre ces objectifs

Pareille orientation exige entre autres que, dans les programmes d'études, on accorde une plus grande place aux sciences humaines et sociales. Le privilège traditionnellement accordé à la science, considérée comme la base des études de la nature, ainsi que le contexte souvent apolitique dans lequel la science est enseignée doivent être contrebalancés par l'étude de l'économie politique, des sciences humaines et sociales. L'analyse de l'interaction entre les processus écologiques pourrait alors être associée, de façon holistique et interdépendante, aux modes de vie locaux, aux problèmes et aux besoins des familles et de la communauté, aux valeurs culturelles, aux tendances du marché, à une prise de décisions en toute équité, à l'action du gouvernement et à l'impact des activités humaines sur l'environnement. Un tel plan d'études fait de la notion de citoyenneté l'un de ses objectifs prioritaires. Peut-être, pour y parvenir, faudra-t-il revoir une multitude de programmes actuels et concevoir des objectifs, des contenus et des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, qui mettent l'accent sur les vertus morales, la motivation éthique et l'aptitude à travailler en commun à un avenir viable.

QUATRIÈME ENSEIGNEMENT : L'ÉDUCATION EN VUE DE LA TRANSFORMATION RURALE

L'éducation est la condition de la transformation rurale et elle est essentielle au dynamisme économique, culturel et écologique des zones et des communautés rurales.

« On ne saurait résoudre le problème de la pauvreté et de la misère en zone rurale ainsi que leur extension aux zones urbaines en freinant l'urbanisation et en confinant les populations rurales aux zones rurales – ce qui serait, en tout état de cause, impossible. [...] Faire en sorte que l'éducation serve à transformer la vie rurale doit devenir l'un des principaux objets de l'action de l'éducation pour tous. Ne pas relever ce défi, c'est mettre en péril toute l'action de l'éducation pour tous²². »

22. UNESCO, *Education for rural transformation : a conceptual framework discussion document*, Baoding, UNESCO-Centre international de recherche et de formation pour l'éducation rurale (INRULED), 2002, p. XI-XII.

Cet enseignement est tiré des travaux de l'UNESCO, d'autres agences internationales, des gouvernements, des systèmes éducatifs comme de beaucoup d'autres organisations et acteurs s'efforçant de préciser et de diffuser la notion ainsi que les grands messages de l'éducation au développement durable ; de relier l'éducation aux stratégies et aux plans d'action nationaux pour le développement durable ; de revoir les politiques nationales d'éducation ; de promouvoir les investissements dans l'éducation et de sensibiliser le public – les cinq grands objectifs du Programme international de travail sur l'éducation, la sensibilisation du public et la viabilité de la CDD.

Un grand nombre des objectifs de l'éducation et du développement du XXI^e siècle, sinon tous, ne sauraient être atteints sans accorder une attention particulière aux populations rurales. Malgré une urbanisation rapide, 3 milliards de personnes, soit 60 % de la population des pays en développement ou la moitié de la population mondiale, vivent encore dans les zones rurales. Les trois quarts des pauvres du monde, c'est-à-dire de ceux qui ont un revenu inférieur à 1 dollar par jour, vivent en zone rurale. Dans les pays du Sud, un enfant sur cinq ne fréquente toujours pas l'école primaire et, même si les statistiques sur la proportion d'enfants scolarisés en zone rurale par rapport aux zones urbaines sont rares, de nombreux pays ont en matière d'absentéisme scolaire, d'abandon scolaire, d'analphabétisme des adultes et d'inégalité entre les sexes dans l'éducation des taux supérieurs dans les zones rurales, de même qu'en matière de pauvreté. Les disparités entre villes et campagnes en termes d'investissements éducatifs et de qualité d'enseignement et d'apprentissage sont également très fréquentes.

La population rurale et les zones rurales ne sont pas homogènes et, pour que l'éducation soit adaptée à ces dernières, il convient de répondre à la diversité des situations que connaissent les campagnes. Les activités éducatives doivent être associées aux besoins spécifiques de la communauté rurale en matière de compétences et de capacités liées aux possibilités offertes par l'économie et à l'amélioration des moyens de subsistance et de la qualité de vie. Une approche éducative plurisectorielle et intéressant tous les âges et toutes les formes de l'éducation – formelle, non-formelle et informelle – est nécessaire. Tous ces problèmes sont pris en considération par le programme phare FAO/UNESCO-EPT d'éducation pour les populations rurales.

Soins et éducation de la petite enfance

L'éducation de la petite enfance complète et renforce l'apprentissage assuré par la famille. Elle offre à l'enfant ses premières possibilités d'apprentissage formel et le prépare à l'école primaire. En milieu rural, l'éducation de la petite enfance peut compenser, du moins partiellement, les handicaps de la pauvreté du foyer et du cadre familial. Si les modalités de la prestation varient d'un contexte à l'autre, tout programme d'éducation de la petite enfance destiné aux communautés rurales doit tenir compte pour l'essentiel des besoins suivants :

- l'intervention de prestataires spécialement formés aux soins et à l'éducation qui soient attentifs aux besoins de l'enfant, à son écoute et, autant que possible, qui soient membres de la communauté ou du village où le programme est basé ;
- un environnement d'apprentissage, des méthodes pédagogiques et du matériel scolaire assez stimulants et assez dynamiques pour attirer et retenir l'attention de l'enfant ;
- des éléments en termes de santé et de nutrition adaptés au développement physique et mental des enfants ainsi que des soins thérapeutiques et des suppléments alimentaires qui améliorent leur nutrition ;
- un service de consultation et d'informations pour les parents ayant trait à l'instruction, à la nutrition, à la santé et à l'éducation de l'enfant.

Des programmes scolaires adaptés

Pour assurer le développement social et économique en zone rurale, l'éducation rurale doit être planifiée comme un ensemble intégrant les méthodes traditionnelles d'apprentissage, l'approche scolaire et les compétences. L'encadré 7 montre une manière dont les écoles des zones rurales peuvent y parvenir tout en contribuant par là même au développement de la communauté.

Il importe également que les programmes scolaires contribuent au développement des aptitudes pratiques permettant d'assurer sa subsistance dans le cadre d'une économie rurale. Ainsi, ces programmes doivent mettre l'accent sur les thèmes suivants :

- la gestion et la planification agricoles, la prise de décisions rationnelles, la tenue de la comptabilité, le calcul des coûts et des bénéfices et le recours au crédit ;
- l'emploi de meilleures méthodes de culture ;
- le stockage, la transformation et la conservation de la nourriture ;
- les compétences supplémentaires destinées à entretenir et à améliorer la ferme, ainsi que les emplois secondaires procurant un revenu accessoire ;
- la connaissance des services, des politiques et des programmes publics, etc. ;
- les connaissances et les compétences nécessaires au mieux-être familial (notamment en matière de santé, de nutrition, d'économie domestique, de soins des enfants, de planification familiale) ainsi que les compétences civiques (par exemple quant au fonctionnement des coopératives et de l'administration aux niveaux local et central) ;
- les compétences techniques nouvelles et meilleures, relatives à certains biens et services ;
- les compétences en matière de gestion (planification des affaires ; tenue de la comptabilité et comptabilité des coûts de revient ; approvisionnement et contrôle des stocks ; étude de marché et méthodes de vente ; relations avec la clientèle et le personnel ; connaissance des services, des réglementations et de la fiscalité publics ; recours au crédit) ;
- l'aptitude à diriger en suscitant l'enthousiasme de la communauté et en encourageant l'action collective, à travailler en équipe et à s'appuyer sur les échelons supérieurs de sa hiérarchie²³.

23. D'après J. Rowley, « Bhorletar : the sustainable village », dans *People and the Planet*, vol. 2, n° 4, 1993, p. 14-19.

Encadré 7**LES ÉCOLES ET LA TRANSFORMATION RURALE –
ÉTUDE DU CAS DE BHORLETAR, AU NÉPAL²⁴**

Localité de quelque 150 maisons, Bhorletar, qui connaît un essor rapide, est administrée par un Comité de développement villageois (CDV). Le centre de ce village se développe de plus en plus vite, avec ses 35 nouvelles maisons l'année dernière – dont 20 ont été construites par de nouveaux arrivants. En l'absence de tout plan d'urbanisme, les résultats de cette expansion commencent à se faire sentir : pollution du canal du village, accumulation d'ordures non collectées et médiocrité de l'assainissement. C'est à beaucoup d'égards un village népalais typique. La terre y est rare, bien que la plupart des villageois y soient tributaires de l'agriculture. La moitié environ des terres du village est cultivable, mais chacun de ses 3 000 habitants y dispose de moins d'un demi-hectare.

En 1990, on a commencé à établir des plans d'environnement pour Bhorletar. Un système d'« évaluation rurale participative » a été utilisé pour réunir des informations sur tous les aspects de l'agriculture et de la vie du village. D'où la réalisation de cartes détaillées de l'utilisation des sols. Un professeur local a été formé pour assumer ces tâches, en collaboration avec le comité directeur local et l'ensemble de la communauté. Sous la houlette du professeur, les élèves du cours de géographie d'une école secondaire ont effectué le travail de cartographie et l'enquête.

Le professeur a donné l'exemple en rédigeant une présentation du village, qui a été révisée plusieurs fois. Elle énumérait le nombre de sources, les zones forestières, les espèces arborescentes, les glissements de terrain, les systèmes de culture et les zones à risques. Elle signalait plusieurs problèmes : la déforestation rapide due à la croissance démographique et le manque de terres agricoles et de bois de chauffage ; l'absence de latrines, désormais indispensables en raison de l'essor démographique ; les inondations et l'érosion de la vallée fluviale ; les maladies des animaux domestiques ; la carence en eau potable ; et l'arrivée de plus en plus importante d'immigrants sans terre.

24. *Ibid.*

Enfin, sur la base de cette étude, un plan d'environnement a été revu par les villageois eux-mêmes et approuvé à l'occasion de rencontres avec le conseil local du district et des représentants des divers services de l'administration centrale.

Le village a choisi les activités qu'il voulait mener en priorité et a arrêté une série de solutions souhaitables, dont : la protection de la forêt par la communauté ; l'usage de réchauds à bois plus efficaces ; des latrines nouvelles ; des barrages de protection et le reboisement pour lutter contre les inondations ; l'élevage de canards pour faire disparaître les escargots ; de meilleures routes ; la création de jardins potagers pour la vente de leurs produits ; et un nouveau poste de santé.

La priorité a été immédiatement donnée à l'eau potable, dont l'approvisionnement doit être assuré par un réseau d'adduction par gravité associé à un système d'entretien sur le long terme par la communauté ; à la protection de la ligne de partage des eaux ; à la construction de toilettes ; à la plantation d'arbres fruitiers et de légumes pour mettre à profit l'approvisionnement en eau. Tous les villageois ont participé à la fabrication et à l'installation des conduites d'eau, qui alimentent 22 robinets – ainsi qu'un robinet supplémentaire destiné à l'école primaire et pour lequel les parents ont fourni tout le matériel nécessaire. On a fixé des règles d'utilisation des différents robinets (certains ne servant qu'à l'eau potable).

La formation professionnelle rurale

Si tous les aspects de la formation permanente sont importants, aucun ne l'est autant que celui qui touche au fait d'offrir la possibilité d'activités rémunératrices. Dans les centres d'apprentissage communautaires, des programmes suivis sont nécessaires pour améliorer le niveau des compétences actuelles et enseigner de nouvelles compétences qui permettent aux communautés rurales de se rapprocher des nouveaux marchés qui se font jour dans les zones urbaines environnantes. Avant de concevoir un programme qui réponde aux besoins de la communauté, des recherches doivent être menées pour évaluer la réalité du niveau et des types de compétences ainsi que les demandes des marchés locaux et voisins. Les centres scolaires d'apprentissage ont ensuite besoin de formateurs préparés à prodiguer, pendant le temps nécessaire, les enseignements pratiques, jusqu'au niveau souhaitable. Parallèlement, un certain volume de matières

premières, de machinerie et d'outillage doit être fourni. Enfin, les programmes ne devront pas se répéter, mais évoluer de façon à répondre aux nouveaux besoins.

Les programmes de formation professionnelle et technique sont très performants lorsqu'ils sont en prise avec des petites sociétés industrielles ou des coopératives actives sur le plan local ou avec des unités proches, capables de fournir l'expertise indispensable, puis d'exploiter les compétences dispensées, en employant ceux qu'elles ont contribué à former. Certains pays sont même allés plus loin en situant au niveau du district des institutions financées par le pouvoir central, ayant les moyens financiers et techniques de faciliter et d'aider les programmes de formation qualifiante organisés par des centres d'apprentissage communautaires.

La formation permanente

La formation permanente est au cœur de la transformation de la communauté rurale et, en principe, elle doit développer et enrichir l'esprit de ses membres. Cela n'est possible que si la population a accès à des salles de lecture et à des services de bibliothèque attrayants et conviviaux. Les gestionnaires de projets d'éducation permanente doivent veiller à ce que les salles de lecture et les bibliothèques soient bien situées, accessibles à tous les membres de la communauté et bien fournies en livres et en périodiques, pour répondre à la fois au besoin d'apprendre et de s'informer et au pur plaisir de la lecture. Si des cybercafés peuvent rapidement émailler le paysage urbain, il n'y a pas de raison pour que les communautés rurales n'aient pas de bibliothèques ou de centres d'information équipés de télévision et d'Internet.

L'alphabétisation des adultes est un aspect très important de la formation permanente. Savoir lire et écrire est essentiel si l'on doit faire face à l'évolution sociale et économique dont les répercussions se font rapidement sentir sur les modes de vie traditionnels des populations rurales. Des projets d'alphabétisation et d'éducation permanente sont nécessaires pour aider ces populations à comprendre l'objet et les modalités de la production et de la commercialisation des biens et des services. Ils peuvent développer et perfectionner les compétences nécessaires à l'amélioration de la productivité agricole et aider les membres de la société rurale à utiliser les nouvelles technologies et à tenir compte, de manière créative, des nouvelles possibilités de revenus. Avant toute chose, l'éducation des adultes peut permettre aux populations rurales de supporter la pauvreté

pour développer des attitudes et des valeurs positives qui renforcent leur estime de soi et leur confiance en soi.

Encadré 8

DÉPASSER L'ALPHABÉTISATION AVEC L'ANTEP²⁵

Aux Philippines, l'Association pour une éducation non-traditionnelle aux Philippines (ANTEP), une ONG soucieuse d'assurer l'éducation des jeunes comme des adultes en exploitant une diversité de méthodes, a lancé en 1996 un programme d'éducation non-formelle en partenariat avec le Fonds de développement Philippines-Canada. Dans le cadre de ce programme, l'ANTEP a mis en place un nouveau cursus qui, à maints égards, prenait le contre-pied des cursus traditionnels. Au lieu de commencer par des sujets concrets comme la santé et les compétences techniques pour en arriver à un apprentissage conceptuel, plus théorique, ayant trait à la société et à l'épanouissement individuel, ce cursus commençait par aider les participants à se faire leur propre idée des grands problèmes de la vie et de la société, ainsi que des questions religieuses et philosophiques – types de questions que beaucoup d'adultes, sachant lire ou non, se posent constamment. Le cursus traitait ensuite des problèmes sociaux, comme celui de réussir à vivre en harmonie avec des personnes différentes, et de la communication. Ce n'est qu'à un stade plus avancé qu'étaient abordées les compétences techniques nécessaires pour gagner sa vie. Si on apprenait à lire et à écrire tout au long du programme, mais plus spécifiquement à un stade avancé, les débuts mettaient davantage l'accent sur l'enseignement oral.

En décembre 1998, l'ANTEP a effectué une évaluation finale de la mise en œuvre pilote. L'ANTEP en a tiré certains enseignements :

- l'alphabétisation fonctionnelle est un élément essentiel de tout programme de développement d'une communauté ; elle suscite une participation et une adhésion accrues ; elle peut s'avérer un outil efficace de sensibilisation à des questions sociales importantes comme la maltraitance des enfants, l'inégalité entre les sexes et les problèmes d'environnement ;

25. UNESCO, 2002, *op. cit.*

- une plus grande sensibilité et de plus grandes compétences dans l'utilisation de matériels appropriés aux conditions locales ont permis aux apprenants de participer davantage aux discussions de la classe, d'où un apprentissage en profondeur ;
- la participation des autorités locales et d'autres parties prenantes est essentielle à la viabilité du programme ;
- il est important de trouver dès le début du programme des formateurs issus de la communauté ; le formateur potentiel issu de la communauté doit évoluer avec le programme, en se formant sur le tas ;
- les systèmes de suivi, d'évaluation et d'information en retour permettent la révision ou la modification des processus d'apprentissage utilisés et en améliorent la qualité ;
- la participation des familles des apprenants à la phase de la préparation sociale réduit le nombre des abandons et stimule la motivation des apprenants dans la poursuite des cours.

Un intérêt bien compris

En définitive, le développement durable a tout à gagner des politiques et des programmes d'éducation en vue de la transformation de la vie rurale, car ils :

- comblent le déficit de moyens éducatifs, notamment dans les régions rurales ;
- traduisent fidèlement en termes de stratégies d'EPT les difficultés rencontrées par les ruraux ;
- fournissent des statistiques et mettent en place des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation qui reflètent mieux les réalités de la vie rurale ;
- facilitent le transfert, l'adaptation, la diffusion et l'utilisation des technologies appropriées, des pays riches aux pays pauvres et aux populations rurales ;
- apportent aux populations rurales les bienfaits de la technologie de l'information et de la communication ;
- contribuent à la construction d'une communauté d'apprenants en zone rurale et à la création de partenariats régionaux et internationaux destinés à élaborer et à constituer les bases d'activités de

soutien, de planification et de suivi visant à promouvoir l'éducation en vue de la transformation rurale.

CINQUIÈME ENSEIGNEMENT : L'ÉDUCATION PERMANENTE

L'éducation permanente – qui englobe l'éducation des adultes et de la communauté, l'enseignement technique et professionnel adapté, l'enseignement supérieur et la formation de l'enseignant – est une composante essentielle du renforcement des capacités pour un avenir viable.

« L'éducation permanente est la garantie qu'à la faveur du développement continu des technologies de l'information et de la communication, nous pourrions faire l'économie des “nantis” et des “laissés-pour-compte” de jadis. Nous devons, en même temps, veiller à exploiter les compétences de tous pour l'épanouissement de chaque individu et assurer notre survie économique en tant que nation. L'éducation permanente est indispensable, par ailleurs, pour maintenir la cohésion et la bonne entente d'une société qui permet aux personnes de devenir des citoyens actifs, qui encourage la créativité et où les communautés peuvent bénéficier d'un soutien efficace pour ne plus avoir affaire à des générations de défavorisés²⁶. »

Cet enseignement est tiré des travaux de l'UNESCO, d'autres agences internationales, des gouvernements, des systèmes éducatifs comme de beaucoup d'autres organisations et acteurs s'efforçant de préciser et de diffuser la notion ainsi que les grands messages de l'éducation pour le développement durable ; de relier l'éducation aux stratégies et aux plans d'action nationaux pour le développement durable ; de revoir les politiques nationales d'éducation et de sensibiliser le public – quatre des grands objectifs du Programme international de travail sur l'éducation, la sensibilisation du public et la viabilité de la CDD.

Le concept d'éducation tout au long de la vie est la plus importante des innovations qui soient récemment apparues dans les théories de l'éducation. Le développement durable exige que l'éducation non seulement se prolonge pendant toute la vie, mais aussi qu'elle englobe tous les aspects de la vie, ce qui revient à dire que cette approche de l'éducation bénéficie

26. Département de l'éducation et des compétences du Royaume-Uni (DfES), *The learning age*, Londres, DfES, 1999.

à tout le monde, fait appel à tous les domaines du savoir et tend à intégrer l'apprentissage dans toutes les grandes activités de la vie.

L'époque où l'éducation relevait de l'enfance et le travail du monde des adultes est depuis longtemps révolue. À tous les niveaux, l'éducation est un processus continu au cours duquel l'instruction est proposée aux personnes à tous les stades de la vie – de façon formelle et informelle, par des systèmes divers. L'apprentissage permanent se fonde sur l'éducation de base, qui s'étend, au-delà de la scolarisation en maternelle, primaire et secondaire, pour inclure l'alphabétisation de base des adultes qui peuvent ne pas avoir bénéficié, plus tôt au cours de leur vie, des possibilités éducatives décisives qui auraient dû s'offrir. Le seul fait d'adopter ce point de vue nous permettra d'intégrer avec succès les exclus et de toucher ceux qui ne pourraient l'être autrement.

L'essor rapide des connaissances a rendu tout à fait obsolète l'idée d'une scolarisation conçue comme une préparation « définitive » pour la vie. Les connaissances progressent de manière exponentielle, même si elles sont loin de le faire assez pour répondre à notre besoin de compréhension et de solutions.

Le Sommet du Groupe des Huit réuni à Cologne en 1999 a adopté une charte de l'apprentissage continu. Cette charte déclare que la mondialisation pose à chaque pays le défi de devenir une société de l'apprentissage et de veiller à ce que ses citoyens disposent des connaissances, des compétences et des qualifications dont ils ont besoin, non seulement pour améliorer leur niveau de vie, mais aussi pour améliorer leur qualité de vie. L'économie et les sociétés sont de plus en plus axées sur le savoir ; l'éducation et les compétences sont donc indispensables à la réussite économique, à la cohésion sociale et à la responsabilité civique.

L'éducation permanente peut englober certains aspects de l'éducation de base, il n'en reste pas moins que l'éducation des adultes et de la communauté, l'enseignement technique et professionnel adapté, l'enseignement supérieur et la formation des enseignants sont également des composantes essentielles du renforcement des capacités en vue d'un avenir viable.

L'éducation des adultes et de la communauté

Œuvrer pour le développement durable dépend en dernière analyse de la sensibilisation, de la compréhension et du soutien du public. Dans les sociétés démocratiques, la politique est le reflet de la volonté du peuple.

C'est là que la sensibilisation et la compréhension du public à propos de la nécessité du développement durable s'expriment le mieux, en apportant un soutien aux lois, aux réglementations et aux politiques favorables à l'environnement.

Chacun exprime ses préférences lorsqu'il décide de dépenser son argent et de voter comme il l'entend. Qu'elle se manifeste par le vote ou autrement, l'action publique dépend de quelque chose qui va bien au-delà de la « sensibilisation du public » : il y faut encore la compréhension des enjeux et des conséquences probables de tel ou tel achat ou bien de telle ou telle décision électorale. Cette compréhension est à la base de la possibilité qu'ont les individus de jouer pleinement leur rôle de citoyens, de consommateurs et d'être responsables et conscients du bien public.

La sensibilisation et la compréhension du public apparaissent à la fois comme des conséquences de l'éducation et comme un moyen d'influencer le processus éducatif. Un public bien informé de la nécessité du développement durable veillera soigneusement à ce que les établissements publics d'enseignement intègrent dans leurs programmes l'étude des sciences et d'autres matières permettant aux personnes de participer efficacement aux activités orientées vers le développement durable. À l'issue de ce type de cours, les apprenants veilleront, quant à eux, à ce que les pouvoirs publics fassent, dans tous les plans de développement, la part qui lui est due à la protection de l'environnement.

Encadré 9

ÉDUCATION DE LA COMMUNAUTÉ AU LAC CHILIKA, EN INDE²⁷

Le 2 février 2002, la Journée mondiale des zones humides a été célébrée au lac Chilika pour encourager la population à faire bon usage des zones humides et de leurs ressources. Le lac Chilika a souffert d'envasement, d'où un engorgement des canaux d'entrée et de sortie, une prolifération de mauvaises herbes, une réduction du plan d'eau et une capture des poissons en baisse due à la chute des migrations depuis la mer, et le lac s'est trouvé très exposé aux inondations intérieures, etc.

27. Voir le site <http://www.chilika.com/home.htm>.

Pallishree, une ONG, et la Chilika Development Authority ont programmé une série d'événements, en collaboration avec les parties intéressées, les communautés et les enfants des écoles à l'échelon local. Plus de 5 000 personnes ont assisté à ces événements. La principale activité qui était proposée était une course de bateaux à Barkul. Quant aux autres, on avait notamment le choix entre l'observation des dauphins de l'Irrawaddy (une espèce menacée qu'on ne trouve qu'à Chilika), l'observation d'oiseaux, une pièce de théâtre sur les zones humides, un spectacle pour les enfants et un programme interactif pour les parties prenantes.

Pallishree a, par ailleurs, créé cinq centres de sensibilisation et d'éducation à l'environnement. Leurs activités ont modifié sensiblement les attitudes et le comportement de la population, par un meilleur usage des ressources lacustres. Ces centres organisent des programmes éducatifs propres à sensibiliser encore plus le public ainsi que des activités rémunératrices de revenus, tout en diffusant des informations sur des actions liées à la préservation du milieu et intéressant les localités dont ils dépendent.

Selon la Chilika Development Authority et Pallishree, la Journée mondiale des zones humides continuera à l'avenir à être célébrée au lac Chilika, afin de nourrir la confiance et les espoirs de la population locale quant à l'utilisation viable des ressources lacustres, et manifester la volonté de l'Authority d'assurer le bon usage des zones humides et de leurs ressources.

L'éducation des adultes et de la communauté a permis de tirer deux enseignements très importants pour le développement durable. Premièrement, les femmes sont très souvent les premières à prendre conscience des problèmes en matière de développement durable. Elles les observent, par exemple, localement, au niveau de leurs communautés, de la qualité de l'eau potable, de la chute de rendement du sol comme de la santé de leurs enfants. Les actions des femmes sont souvent les plus décisives pour résoudre ces problèmes. Cette relation essentielle entre le sexe et le développement durable est la preuve que l'éducation des filles et des femmes doit être placée au cœur de l'éducation pour un avenir viable.

Deuxièmement, et souvent par voie de conséquence, on s'aperçoit que la population n'ignore pas les problèmes sociaux et environnementaux auxquels elle est confrontée. En réalité, le plus souvent, elle sait beaucoup de choses sur ces problèmes – grâce aux médias, aux acteurs

sociaux, aux scientifiques, aux services publics et, surtout, grâce à sa vie quotidienne. De ce fait, le besoin se fait sentir de dépasser le stade de la prise de la conscience et d'encourager la population à participer d'une manière critique et créative à la vie de la communauté, en planifiant et en engageant à l'échelon local des actions en vue d'un développement qui soit équitable sur le plan social et sain sur le plan écologique²⁸.

Le principe de précaution nous enseigne qu'une des raisons essentielles de privilégier l'éducation des adultes au développement durable réside dans le fait qu'il ne serait pas avisé d'attendre que la génération actuelle des écoliers et des lycéens ait grandi pour commencer à appliquer ce qu'ils sont déjà en train d'apprendre. Les adultes d'aujourd'hui sont en effet les premiers concernés en tant qu'électeurs, consommateurs, travailleurs, enseignants, scientifiques et parents. À l'occasion de la Conférence sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V) qui s'est tenue à Hambourg en 1997, les représentants du programme d'apprentissage pour l'action environnementale du Conseil international de l'éducation des adultes ont déclaré que les adultes d'aujourd'hui « doivent avoir la possibilité de développer leur sens critique et mettre en pratique leurs idées, leurs connaissances, leur pouvoir et leur imagination pour commencer à procéder à des changements, plutôt que de se contenter de maintenir l'environnement en l'état²⁹ ». C'est ainsi qu'ils ont défini l'éducation à la viabilité comme un processus et un atout essentiel de l'éducation des adultes et de la communauté.

L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel (EPT) est indispensable pour résoudre deux problèmes parmi les plus urgents auxquels la société mondiale doit faire face en matière de ressources humaines : la nécessité de multiplier les compétences appropriées au développement durable et les taux élevés de chômage et de sous-emploi dans de nombreux pays.

L'EPT forme des techniciens qui sont le lien entre la nature, la technologie, l'économie et la vie sociale. Ils jouent un rôle essentiel car ils permettent à la société de résoudre des problèmes d'environnement et de développement comme : réorienter la technologie et la gestion des

28. D'après D. Clover, S. Follen et B. Hall, *The nature of transformation : environmental adult education*, 2^e éd., Toronto, University of Toronto Press, 2000.

29. *Ibid.*, p. 3.

risques, répondre aux besoins de base en termes de nourriture, d'eau, de santé, d'assainissement et, parallèlement, protéger les ressources naturelles, réduire la consommation d'énergie et de ressources, etc. Les techniciens, qui sont au fait du développement durable et qui ont acquis des compétences pratiques dans ce domaine, peuvent en définitive appliquer des méthodes plus viables, dans la mesure où ce sont eux qui sont en prise directe avec l'univers de la production.

Conscient du rôle éminent des diplômés de l'EPT dans la conception et la mise en œuvre de solutions pratiques pour résoudre des problèmes comme la dégradation de l'environnement, le Congrès international de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel a souligné le fait que les systèmes d'EPT ne devraient pas se contenter de privilégier la dimension économique des problèmes, mais qu'ils devraient aussi tenir compte de questions nouvelles comme l'emploi de technologies respectueuses de l'environnement.

Les programmes formels d'EPT sont importants dans les pays du Nord comme du Sud. Toutefois, l'EPT non-formelle ne l'est pas moins en tant que stratégie de démarginalisation des jeunes non-scolarisés, des sans-logis, des enfants des rues et d'autres jeunes marginalisés. Bien souvent, les systèmes éducatifs actuels ne répondent pas aux intérêts réels des jeunes. Il faut mettre au point des programmes qui développent les compétences pratiques et d'entreprise, dans des domaines comme le recyclage, les technologies des énergies alternatives et les types d'artisanat susceptibles de stimuler et de faire vivre des jeunes désireux d'exploiter leur créativité, leurs compétences et leur sens de la solidarité dans des activités rémunératrices, notamment dans ce qu'il est convenu d'appeler l'économie informelle ou « populaire ».

L'économie populaire est devenue le principal vecteur de l'activité productive pour la majorité des pauvres du monde, notamment pour ceux qui vivent dans les villes du monde en croissance rapide. Dernier recours contre l'extrême pauvreté, le chômage et l'exclusion sociale des jeunes, l'économie populaire se fonde sur une multitude de petites sociétés, souvent gérées par une famille, mais aussi sur des activités exercées à titre individuel par des femmes et des jeunes. Cela concerne une diversité de travaux, dont le recyclage d'appareils ménagers mis au rebut, la réparation de machines, la couture, la vente et le transport de l'eau, la fabrication d'objets d'artisanat et le petit commerce sur les étals des marchés. Afin de contribuer efficacement au développement durable, l'EPT doit aussi répondre aux besoins de ces activités en termes de formation (voir

l'encadré 10). L'étude de cas décrite dans l'encadré 4 en est un exemple, dans le cadre de l'éducation de base.

Encadré 10

ENDA GRAF À GRAND YOFF – UNE ÉCOLE POLYTECHNIQUE DU SECTEUR INFORMEL ³⁰

Le siège d'Enda Graf, à Grand Yoff (Sénégal), témoigne de l'esprit d'Enda, une organisation d'éducation non-formelle qui a d'abord vu le jour à Dakar et qui se trouve désormais présente dans douze pays en Afrique, en Amérique latine et en Asie. Enda a concentré ses activités dans des villes, convaincue que l'une des clefs du développement durable réside dans les villes du Sud qui connaissent un essor rapide. Enda s'efforce surtout de travailler avec des jeunes, puisqu'ils représentent l'avenir des villes et déjà, dans certains cas, plus de la moitié de leur population.

Tous ceux qui visitent Enda Graf entrent dans un large patio planté d'arbres à l'ombre desquels il fait bon s'asseoir et bavarder. Ce patio mène à une salle de réunion et à des bureaux. Les artisans locaux s'y retrouvent par petits groupes pour discuter avec des représentants des associations locales d'épargne et de prêt. La coopérative réunit plus de 100 artisans travaillant dans de multiples secteurs d'activité et elle a engagé près de 280 apprentis, au rythme de 35 à 60 par an.

« Le système éducatif forme les jeunes sans développer leurs aptitudes à affronter les réalités de la vie, dit Morwouly Ndiaye, le président de la coopérative des artisans de Grand Yoff. Et lorsqu'ils ratent leurs études, leurs parents les "jettent" dans un atelier. » La coopérative de Grand Yoff s'emploie à faire tout le contraire.

Après une période de formation initiale, au cours de laquelle les parents et les apprentis discutent et conviennent de la valeur du travail manuel, commence une autre période de formation de sept ans. Morwouly Ndiaye explique une telle durée par le fait que les apprentis sont affectés à plusieurs ateliers et apprennent tous les métiers : la menuiserie, le travail du métal, la maçonnerie, etc. « Si bien qu'ils savent vraiment comment

30. D'après A. Ravignan, *Créative Afrique, l'art de la débrouille*, Paris, Éditions UNESCO, 1998.

s'en sortir dans la vie, lorsqu'ils partent d'ici. Si un travail ne marche pas, ils peuvent se rabattre sur les autres compétences qu'ils ont acquises. »

Outre la formation technique, les apprentis voient comment fonctionnent de petites entreprises. Ils vendent eux-mêmes leurs produits et apprennent à économiser pour partir avec un capital et un crédit. Les élèves de cette « école polytechnique du secteur informel » n'obtiennent pas de diplôme mais, par rapport aux autres jeunes qui quittent les instituts de formation de l'État en n'ayant travaillé que dans un seul secteur, ils sont véritablement bien préparés pour l'avenir.

Les initiatives de formation concluantes et propices à la participation des jeunes marginalisés à l'économie populaire ont en commun au moins trois éléments :

- elles prouvent le dynamisme et la flexibilité des collectivités voisines, des jeunes et des organisations qui les soutiennent. Les autorités qui réglementent l'économie doivent en effet faire preuve de flexibilité pour concevoir des politiques qui, loin d'entraver les activités commerciales locales de petite taille, les encouragent ;
- les programmes visent à développer « toute la personnalité », au lieu de se contenter d'accroître les connaissances, les compétences ou l'aptitude à gagner sa vie. Ils proposent aussi des activités et des structures de soutien propres à encourager l'estime de soi, les compétences de la vie courante (savoir épargner, obtenir un crédit, etc.), les stratégies d'autoprotection (contre la violence, les agressions sexuelles, le VIH/sida) et l'inscription sur les listes électorales ;
- la mise sur pied de partenariats est nécessaire, notamment avec les écoles locales et d'autres établissements d'enseignement, afin de proposer, en dehors des horaires ordinaires, des cours d'alphabétisation et d'éducation de base et des séances spéciales d'examen servant de passerelles à des jeunes désireux de retourner dans le cadre de l'éducation formelle.

L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur joue un rôle décisif dans le développement durable. Au cours de la décennie qui a suivi le Sommet de la Terre, de nombreux établissements d'enseignement supérieur du monde entier ont

fait de grands efforts pour intégrer le développement durable dans les programmes, la recherche, les services destinés aux communautés et dans leurs propres opérations de gestion.

Il est de plus en plus important, par exemple, que des éléments relatifs au développement durable soient inscrits aux programmes destinés aux journalistes, ingénieurs, gestionnaires, médecins, avocats, scientifiques, économistes, administrateurs et à bien d'autres métiers. Au fur et à mesure de l'arrivée à l'université de lycéens qui ont acquis l'expérience du travail interdisciplinaire et y ont pris goût, les universités de nombreux pays s'adaptent peu à peu pour répondre à leurs besoins et à leurs demandes. De grands projets de recherche, notamment celui qui porte sur le changement climatique, ont un caractère interdisciplinaire. Mais les frontières entre disciplines continuent d'être fermement défendues par des organismes professionnels, la structure des carrières ainsi que les critères de promotion et d'avancement. Des progrès ont certes été réalisés, mais il reste beaucoup plus à faire pour abattre les barrières entre disciplines et élargir le champ de connaissances des étudiants – et des personnels – grâce à des travaux collectifs portant sur des problèmes d'intérêt mondial, envisagés dans leur véritable contexte.

Les universités pourraient aussi faire œuvre utile en intégrant des éléments relatifs au développement durable dans les programmes destinés aux enseignants, aux cadres supérieurs et aux responsables locaux : maires, parlementaires et autres détenteurs du pouvoir. Les universités peuvent aussi jouer un rôle essentiel dans la coopération internationale et peut-être le feraient-elles avec plus d'efficacité si elles s'attachaient à mieux répondre aux besoins de partenariats Nord-Sud en matière de recherche, en dirigeant des études interdisciplinaires sur des questions liées à l'environnement et au développement.

Les partenariats et les relations entre nations se sont révélés fructueux quant à la mise en commun d'exemples et d'enseignements liés aux meilleures pratiques et quant à leur adoption par d'autres. Le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (GHESP – Global Higher Education for Sustainability Partnership), créé par le CRE-COPERNICUS, les recteurs des universités pour un avenir viable, l'Association internationale des universités et l'UNESCO en est un exemple significatif³¹. Les objectifs du GHESP sont essentiellement de :

31. Voir le site <http://www.unesco.org/iau/ghesp>.

- promouvoir une meilleure compréhension et une mise en œuvre plus efficace des stratégies d'intégration de la viabilité dans les universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur, à commencer par les signataires des chartes et déclarations parrainées par les organisations partenaires ;
- entreprendre une enquête et une évaluation mondiale des progrès réalisés pour placer la viabilité au cœur des programmes d'étude, de la recherche et des activités dans les établissements d'enseignement supérieur, ce qui aidera l'UNESCO à assumer son rôle au sein du système des Nations Unies en travaillant à la préparation de Rio + 10 et au suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur ;
- recenser et mettre en commun les stratégies efficaces, les modèles pertinents et les bonnes pratiques permettant de promouvoir l'enseignement supérieur pour la viabilité ; et d'analyser l'expérience acquise jusqu'ici en vue de faire à son égard des recommandations, en concertation avec les parties intéressées du Nord comme du Sud, y compris le monde des affaires, les gouvernements, d'autres agences des Nations Unies telles que l'Université des Nations Unies (UNU) et d'autres organisations non-gouvernementales compétentes.

Fondamentalement, la mise en œuvre fructueuse par certaines universités de pratiques et de politiques innovantes et aux résultats durables suppose en particulier les conditions suivantes :

- apporter la preuve que la hiérarchie s'engage fermement. L'appui total, visible et tangible des dirigeants de l'université est indispensable pour appliquer avec succès les stratégies de viabilité. Le signe peut en être donné sans ambiguïté à la communauté universitaire par la signature de l'une des principales déclarations sur la viabilité dans l'enseignement supérieur (comme la Déclaration de Talloires, celle de Kyoto, la Charte CRE-COPERNICUS, etc.) ;
- adopter une approche « triple bilan ». Les universités viables ne privilégient pas seulement les efforts visant à rendre « écologiques » le contenu des études et leurs modes de gestion, mais aussi les mesures destinées à promouvoir la viabilité sociale et économique ;
- assurer une stratégie de viabilité. Les universités qui réussissent ont appliqué une stratégie globale de viabilité, d'abord négociée et approuvée par les canaux habituels de prise de décision ;

- associer la mise en œuvre des politiques et des pratiques à un changement culturel. La probabilité de voir les stratégies de viabilité se solder par des résultats tangibles dépend de la réussite du changement culturel opéré dans l'ensemble de l'université et de l'adoption par les étudiants et le personnel administratif d'attitudes et de compétences appropriées ;
- mettre en place un dispositif de suivi et d'évaluation. Un dispositif de suivi, d'évaluation et de bilan périodiques permet d'assurer une mise en œuvre efficace et continue.

La science de la viabilité

Les universités sont les principaux moteurs de la recherche et du développement dans tous les domaines d'activité, y compris le développement durable. L'acceptation par la communauté internationale des Objectifs de développement du millénaire prouve que la perspective de donner à chaque enfant, à chaque femme et à chaque homme la possibilité de mener une vie productive et saine est désormais à notre portée. Cet objectif ne sera toutefois pas facile à réaliser. Cela dépendra pour beaucoup de la volonté politique, des partenariats internationaux et de la mobilisation de la société. Cela dépendra aussi, dans une large mesure, de la coopération scientifique nationale et internationale, destinée à promouvoir les développements et les applications technologiques qui seront nécessaires.

La Déclaration de Budapest sur la science, sur laquelle près de 2 000 scientifiques se sont mis d'accord lors de la Conférence mondiale sur la science en 1999, insiste sur cette nécessité, en affirmant que « la science et la technologie devront s'attacher résolument aux perspectives favorisant la situation de l'emploi, en améliorant la compétitivité et la justice sociale ». Organisée par l'UNESCO et le Conseil international pour la science (CIUS), cette Conférence a appelé à faire de la viabilité à la fois le but du travail scientifique et un fil conducteur pour de nouvelles approches de la recherche scientifique.

Dénommée « science de la viabilité », cette approche fait de plus en plus d'adeptes. Loin de commencer par des questions théoriques – si importantes soient-elles –, elle s'intéresse aux problèmes urgents auxquels est confrontée la population aux niveaux local, des écosystèmes et du monde. De ce fait, la science de la viabilité s'adapte et s'efforce d'offrir des outils qui facilitent la communication entre la communauté des chercheurs, ceux qui ont besoin de ses conseils et les dispositifs relatifs à

l'élaboration des politiques, à la planification et à la prise de décisions. La science de la viabilité est interdisciplinaire et participative. Elle reconnaît la validité des modes d'apprentissage traditionnels, attache de la valeur aux efforts des communautés locales en matière de connaissances et de recherche et elle s'emploie à établir des relations de partenariat avec les communautés et les décideurs, susceptibles de renforcer les capacités de la population à résoudre par elle-même ses problèmes.

En s'efforçant de tirer parti de la science pour répondre aux besoins humains de base, la science de la viabilité apparaît comme un défi considérable lancé aux cultures fondées sur l'idée suivant laquelle il faut « publier ou disparaître » et pour lesquelles il n'y a « pas de brevet sans profit », ce qui a conduit scientifiques et spécialistes à se détourner des grands problèmes auxquels est confrontée l'humanité.

La formation des enseignants

Il existe plus de 60 millions d'enseignants dans le monde, et chacun d'eux est un véritable vecteur des changements nécessaires à apporter en matière de valeurs et de modes de vie en vue du développement durable. Il faut donc une formation des enseignants innovante pour exploiter ce potentiel. Il s'agit là en fait d'une priorité essentielle du chapitre 36 du programme Action 21 et des programmes de travail qui lui sont associés, dans la perspective de l'éducation.

L'administration et le corps enseignant des instituts de formation pédagogique ont le pouvoir d'apporter des changements considérables, dans la mesure où ils conçoivent les programmes éducatifs destinés aux futurs professeurs, forment de nouveaux enseignants, assurent leur formation professionnelle, consultent les écoles locales et donnent souvent des avis éclairés aux ministères régionaux ou nationaux de l'éducation.

Parmi les initiatives importantes lancées dans le monde au cours de la dernière décennie et destinées à favoriser la formation des enseignants en matière de viabilité, on peut citer :

- un projet d'éducation pour les personnels déjà en fonction, sous la forme d'un kit pédagogique et mené dans les États-Unis d'Amérique par le National Consortium for Environmental Education and Training ;

- plusieurs initiatives au Royaume-Uni, parrainées par le WWF, le Forum pour le Futur, le UK Panel on Sustainable Development et divers organismes locaux d'enseignement ;
- l'Initiative pour l'éducation environnementale dans la formation des enseignants en Europe ;
- le projet de l'UNESCO « Apprendre pour un environnement viable : une innovation dans la formation des enseignants », en Asie et dans le Pacifique ;
- un programme de formation professionnelle destiné à plus de 70 instituts de formation pédagogique dans la province du Karnataka, en Inde ;
- un réseau de centres de formation pédagogique et de documentation en Chine, parrainé par le WWF ;
- un programme national de formation pédagogique en Nouvelle-Zélande, qui a formé plus de 40 formateurs pour assurer la formation permanente d'enseignants en poste dans leur région ;
- un programme national de formation pédagogique en Afrique du Sud, qui a nommé un coordonnateur dans chaque province, élaboré toute une série de projets de programmes d'étude et de documentation et qui met en place actuellement un organisme national d'agrément des professeurs parvenus au terme de leur cycle d'étude ;
- un réseau international d'environ 50 instituts de formation pédagogique dont chacun se charge d'un projet visant à réorienter tout ou partie de son cours de formation destiné à de futurs enseignants et axé sur la viabilité, avec l'appui d'une chaire UNESCO pour la réorientation de la formation des enseignants au service du développement durable, à l'Université York, au Canada ;
- le programme de formation pédagogique multimédia, en ligne et sur CD-ROM, *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme*, créé par l'UNESCO comme projet de démonstration à adapter et à traduire en fonction des conditions locales de l'enseignement et de la culture. (Voir l'encadré 11.)

Encadré 11**TEACHING AND LEARNING FOR A SUSTAINABLE FUTURE :
A MULTIMEDIA TEACHER EDUCATION PROGRAMME**

Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme est un programme multimédia de formation des enseignants produit par l'UNESCO. Il comporte 100 heures de formation professionnelle à utiliser aussi bien dans les cours pour futurs enseignants que pour la formation continue des personnels en poste, pour les concepteurs de programmes de cours, les décideurs en matière d'éducation et les auteurs de matériels pédagogiques. Disponible en deux formats multimédia (un CD-ROM et un programme Internet³², ce programme propose aux apprenants des processus d'apprentissage leur permettant de tester leurs propres hypothèses alternatives sur un avenir viable et de travailler en groupes de manière créative, afin de traduire dans les faits leur conception d'un monde meilleur.

CONTENU

Le programme se compose de 25 modules, organisés en 4 thèmes :

- ***principes de base du programme*** : étudier les réalités du monde ; comprendre le développement durable ; les perspectives futures dans le programme ; réorienter l'éducation vers la viabilité ; accepter le défi ;
- ***enseigner la viabilité tout au long du programme*** : l'avenir viable tout au long du programme ; l'éducation à la citoyenneté ; l'éducation sanitaire ; l'éducation du consommateur ;
- ***thèmes interdisciplinaires du programme*** : culture et religion pour un avenir viable ; savoir autochtone et développement durable ; femmes et développement durable ; population et développement ; comprendre le problème de la faim dans le monde ; l'agriculture durable ; le tourisme durable ; les communautés durables ;
- ***stratégies d'enseignement et d'apprentissage*** : apprendre par l'expérience ; raconter des histoires ; l'éducation aux valeurs ;

32. Voir le site <http://www.unesco.org/education/tlsf>.

apprendre à s'informer ; savoir évaluer ; résoudre les problèmes à venir ; apprendre en dehors de la salle de classe ; résoudre les problèmes de la communauté.

ÉVALUATION

La préparation du programme a exigé la création d'un groupe international de référence, l'avis de plus de 50 spécialistes du programme au sein de l'UNESCO, des consultations à l'intérieur de tout l'organigramme des Nations Unies et une demande d'évaluation à grande échelle, au niveau international, soumise à plusieurs centaines d'enseignants et d'éducateurs, à des experts en développement durable et à des spécialistes du multimédia. Voici certains de leurs commentaires :

« Dans mon pays, on fait de plus en plus attention au développement durable, mais il nous faudrait plus de matériel et de documentation. Ce programme sera donc très utile, surtout pour la formation des futurs enseignants. » (Chine)

« Je suis aux prises avec ces problèmes depuis des années. Cela a été merveilleux de voir que tout ce savoir a été organisé d'une manière aussi vaste, systématique, enthousiasmante et pratique. » (Afrique du Sud)

« Ce programme tombe à pic. Il est très riche en informations et en références. Il est aussi pratique et ses instructions sont claires. Il n'y a donc eu aucune difficulté à utiliser le kit et à en apprendre le contenu. Il combine images, sons et textes, avec des liens hypertextes. C'est une bonne façon d'apprendre. » (Inde)

« C'est très enrichissant et très approfondi. Les sources et les références sont excellentes. Avec l'aide de quelques collègues, je tiens à l'incorporer à mes cours. » (États-Unis d'Amérique)

« Nous les professeurs d'école, nous pouvons dire que ce programme est très précieux et très complet. Nous y avons découvert de nombreuses innovations, de nouvelles méthodes d'enseignement et de présentation des connaissances que nous ignorions jusqu'ici. » (Ouzbékistan)

« Par son ampleur, son interdisciplinarité et les possibilités de large diffusion qu'il offre, ce programme constitue un travail qui fera date en vue de recentrer, d'apprendre et d'universaliser les valeurs requises par la viabilité. » (Secrétariat de la Charte de la Terre, Costa Rica).

ADAPTATION ET TRADUCTION

L'UNESCO est consciente de ce qu'aucun programme de formation des enseignants ne peut à lui seul répondre aux besoins de tous les utilisateurs. Par conséquent, le programme *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme* a été conçu et mis au point pour être traduit en d'autres langues et adapté aux besoins régionaux, nationaux et locaux. L'UNESCO est disposée à collaborer avec les ministères, les organisations régionales, les instituts de formation pédagogique et autres responsables de la formation professionnelle des enseignants pour contribuer à ces adaptations.

En partenariat avec l'UNESCO, le Gouvernement de l'Afrique du Sud, le Centre régional d'éducation environnementale de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC – Southern African Development Community), plusieurs universités et la Wildlife and Environment Society of South Africa, le programme original a été entièrement adapté dans le cadre d'une version sud-africaine.

Questions, défis et perspectives de progrès

« Vous nous avez lancé un défi. Nous ne vous décevrons pas » (Wangarai Mattai, de la Self-Employed Women's Association [SEWA], du Kenya).

Le défi du développement durable est complexe et difficile à relever, notamment pour les planificateurs de l'éducation, les établissements d'enseignement et les enseignants. Le plus difficile est peut-être d'arriver à comprendre quel sens donner au développement durable pour qu'il s'inscrive dans le cadre de *l'éducation*. Toutefois, ce problème n'est pas si difficile à résoudre – il s'agit, au fond, de garantir une meilleure qualité de vie à chaque personne, maintenant et pour les générations à venir, et telle est bien, en réalité, toute la finalité de l'éducation.

Le développement durable fournit simplement un cadre de pensée dans lequel se demander à quoi ce monde pourrait ressembler et comment le construire – à partir de quels objectifs, de quelles valeurs, de quelles idées et de quelles compétences. L'analyse des enseignements tirés des innovations de la dernière décennie montre que les systèmes éducatifs et les établissements d'enseignement commencent à comprendre l'importance de l'éducation pour le développement durable, la nouvelle conception de l'éducation qu'elle suppose, et son apport potentiel à l'éducation de base, à l'enseignement secondaire, technique, professionnel et

supérieur, à la formation des enseignants, à l'éducation des adultes et des communautés.

Questions et défis

Des questions et des défis demeurent cependant. Si on enregistre certes des progrès sensibles, ils restent inégaux. Aucun pays ne peut se prévaloir d'avoir exploité toutes les dimensions de l'éducation pour le développement durable et aucun ne l'a véritablement intégrée dans tous les aspects de son plan de développement. Aucun système éducatif ni aucun pays n'a été à même de réaliser toutes les dimensions de la réorientation décrite dans ce rapport.

Les questions et les défis importants qui attendent encore une réponse sont notamment les suivants :

- mieux intégrer dans toute une série de pays l'éducation pour le développement durable dans les politiques de développement durable – en particulier sur le plan économique, environnemental et démographique ;
- mieux intégrer l'éducation pour le développement durable en tant que cadre des politiques éducatives, notamment pour les plans d'action nationaux relatifs aux objectifs de l'EPT ;
- élaborer et mettre en œuvre des politiques, des orientations directrices et des plans stratégiques en matière d'éducation au développement durable sur une plus grande échelle ;
- régler les problèmes de fonctionnement général, afin d'améliorer la coordination entre les ministères de l'éducation, de l'environnement, des ressources naturelles, de l'agriculture, etc.
- faire une large place à l'éducation pour le développement durable dans l'éducation non-formelle comme dans l'éducation formelle ;
- renforcer les capacités en matière d'établissements et de moyens de formation professionnelle, afin d'améliorer les services de planification et de mise en œuvre de l'éducation pour le développement durable ;
- renforcer le suivi, l'évaluation et la diffusion d'informations concernant les initiatives en matière d'éducation pour le développement durable, ainsi que leurs résultats et leurs répercussions ;
- veiller à la durabilité de ces initiatives afin que les politiques, les programmes et les activités y ayant trait fassent à long terme partie intégrante des plans d'éducation et des modalités financières.

Perspectives de progrès

En résumé, quelles sont les manières les plus efficaces d'aller de l'avant ? Premièrement, il faut faire en sorte que l'éducation soit plus intégratrice, qu'elle amène tous les enfants à poursuivre des études à l'école ou à suivre des programmes alternatifs et qu'elle offre aux adolescents et aux adultes la possibilité d'une formation avant l'emploi et en cours d'emploi. Ces stratégies devront privilégier l'intégration des filles et des femmes, qui sont souvent exclues, car leur éducation présente de grands avantages, non seulement pour réduire le nombre d'enfants qu'elles auront et améliorer leur santé et leur bien-être, mais aussi parce que les femmes représentent la moitié de la population active et que leur souci réel des problèmes de qualité de vie fait du genre une question prioritaire du développement durable.

Deuxièmement, il faut développer la pertinence de l'éducation pour qu'elle soit le plus efficace possible. Améliorer l'orientation et la qualité des programmes actuels est une nécessité primordiale. Il est possible, par exemple, de réorienter l'enseignement au niveau du secondaire dans le sens de la viabilité, en repensant ses finalités et en modifiant son contenu et son approche en fonction des nouveaux objectifs à poursuivre. Ce type de réformes, qu'il soit appliqué à l'enseignement secondaire ou supérieur, peut donner des résultats substantiels sans exiger d'efforts et de dépenses considérables. L'éducation de la population, l'éducation sanitaire, l'éducation à la consommation durable, l'éducation professionnelle adaptée – toutes ces formes d'éducation doivent être intégrées dans le tronc commun de tous les enseignements, à tous les âges.

Troisièmement, le renforcement des capacités est un besoin absolu. Les enseignants sont la clef de voûte de l'apprentissage et la condition *sine qua non* d'une éducation de qualité. Le Programme international d'éducation environnementale de l'UNESCO et du PNUE a un jour décrit la préparation des enseignants comme « la priorité des priorités ». La multiplication des efforts destinés à réorienter dans le sens du développement durable les cours et les programmes de formation pédagogique peut permettre aux enseignants de développer au maximum la participation des apprenants et de la communauté au débat sur les contenus, les méthodes et les objectifs de leur apprentissage. Tous les futurs enseignants devront avoir la possibilité de se familiariser avec : (i) les concepts et les processus de la viabilité ; (ii) le rôle professionnel et les compétences requises pour enseigner dans la perspective d'un avenir viable. À cette fin,

il faudra offrir périodiquement aux enseignants la possibilité d'une formation professionnelle en cours d'emploi afin de leur permettre de réfléchir à leurs engagements et de perfectionner leur pratique pédagogique pour un avenir viable.

Quatrièmement, les stratégies visant à promouvoir l'éducation pour le développement durable ne doivent pas reléguer les questions écologiques dans un seul domaine ni réserver les questions de développement à un autre domaine ; elles ne doivent pas non plus considérer les décisions concernant l'économie ou l'écologie comme reposant sur la science et donc étrangères au monde des valeurs. L'éducation pour le développement durable se propose en effet de reconstituer l'unité de la vie, afin que nous puissions envisager le développement non plus sous l'angle d'un puzzle économique ou d'un danger écologique, mais comme un ensemble de choix rationnels et moraux guidés par une vision de l'avenir auquel nous aspirons.

Réorienter l'éducation dans le sens de la viabilité ne réclame pas un gros effort budgétaire mais il faut que les gouvernements témoignent d'une volonté politique visant à donner forme à une approche concertée et interservices du développement durable. Les écoles, les autres établissements d'enseignement et la communauté dans son ensemble pourraient alors montrer la voie avec des approches globales de l'école et intégrant la communauté, en s'efforçant de faire participer chaque adulte et chaque enfant à la recherche de modes de vie durables. Le développement durable, tel est l'objectif et il ne saurait être atteint par des « remèdes » technologiques, la recherche scientifique ou une décision gouvernementale. Il s'agit d'un objectif qui nécessite la mobilisation de toute la communauté, mobilisation qui ne peut être assurée que par l'éducation.

12.

LES NOUVELLES QUESTIONS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Daniella Tilbury

COMMISSION POUR L'ÉDUCATION ET LA COMMUNICATION DE L'UICN
UNIVERSITÉ MACQUARIE, SYDNEY

« L'éducation est [...] la condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux, et donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI^e siècle¹. »

Depuis le programme Action 21, on a pris de plus en plus conscience du rôle fondamental que joue l'éducation pour atteindre le développement durable à l'échelle mondiale. Les accords et les résolutions des Nations Unies, marquant les grandes conférences qui se sont tenues depuis 1992, reconnaissent que l'éducation est la condition essentielle d'un avenir viable, et ils ont garanti son importance comme instrument permettant d'engager et de poursuivre des processus de changement vers le développement durable.

On considère que l'éducation est décisive pour permettre au public de participer aux questions de durabilité, car elle améliore les capacités de chacun à trouver des solutions face aux pratiques non-durables et à envisager des avenir viables. Elle est également cruciale pour le renforcement de la gestion publique et des partenariats mondiaux qui consolident l'aide institutionnelle, accordent des droits et donnent effet aux responsabilités à l'égard du développement durable².

1. UNESCO, *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Paris, Éditions UNESCO, 2000.
2. D. Tilbury, D. Hamu et W. Goldstein, *Learning for sustainable development. Earthyear report*, Gland, UICN, 2002.

Les réunions intergouvernementales, comme le Forum mondial sur l'éducation, s'accordent sur la nécessité de réorienter nettement les structures des programmes scolaires formels et de soutenir davantage l'apprentissage permanent au service du développement durable. La nécessité, de plus en plus ressentie, d'accorder la priorité aux actions dans ce domaine a conduit un bon nombre d'intéressés à préconiser que le secteur de l'éducation représente un grand groupe au sein de la Commission pour le développement durable ainsi que dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable.

Au cours de la préparation du Sommet mondial, la Commission pour l'éducation et la communication de l'Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources (IUCN) a fait le point sur les progrès en matière d'éducation depuis Rio ³. Cette analyse a mis en évidence les progrès réalisés pour accroître le rôle de l'éducation pour le développement durable, même si ces progrès n'ont pas été aussi importants que beaucoup l'espéraient.

C'est seulement ces derniers temps qu'un élan plus marqué envers l'éducation pour le développement durable a été constaté. Plusieurs des conventions du Sommet de la Terre présentent aujourd'hui des articles sur l'éducation et la sensibilisation du public. Ainsi, les parties prenantes à la Convention sur la diversité biologique ont approuvé un programme de travail sur la communication, l'éducation et la sensibilisation du public (CESP) en avril 2002. Le Secrétariat de la Convention sur le changement climatique envisage la création d'un programme de travail portant sur l'article 6 relatif à l'éducation, à la sensibilisation et à la formation, alors que le Secrétariat de la Convention sur la désertification s'est engagé dans une approche à partir de la base, afin que les personnes participent à la recherche de solutions. À un autre niveau, des exemples montrent comment les établissements d'enseignement supérieur formels, associés à un nombre limité d'organismes publics, de groupes sociaux et de particuliers ont soutenu l'éducation au développement durable comme un instrument du changement ⁴.

Pourtant, avec la mise en œuvre du chapitre 36 du programme Action 21, un certain nombre de problèmes essentiels voient le jour. La section qui suit contient de brèves réflexions en la matière, évaluation pré-

3. D. Tilbury et UICN-CEC, *Observations sur l'éducation pour le développement durable, présentées au Comité de liaison ONG/UNESCO*, UNESCO, 2001.

4. *Ibid.*

liminaire des progrès qui permettra d'identifier les grands domaines nécessitant une attention particulière.

L'ÉDUCATION FORMELLE

Depuis Rio, l'éducation de base et formelle (notamment l'enseignement supérieur) a monopolisé presque toute l'attention, la formation de l'enseignant bénéficiant d'un large soutien en matière d'éducation pour le développement durable. Cela n'est guère étonnant, dès lors que la formation de l'enseignant a été reconnue comme « la priorité des priorités⁵ ». Parmi les grandes initiatives dans ce domaine, on compte : l'élaboration de principes directeurs internationaux pour réorienter la formation de l'enseignant ; la création d'un réseau international destiné à la formation de l'enseignant et au développement de ressources, s'inspirant du programme multimédia de l'UNESCO pour la formation de l'enseignant, *Teaching and learning for a sustainable future : a multimedia teacher education programme* et de *Apprendre à vivre ensemble*⁶. De plus, le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (voir l'annexe III) met en avant l'importance de l'éducation pour le développement durable humain, aux côtés de nombreuses universités qui tendent à devenir des établissements gérés de manière durable.

Si l'on reconnaît le rôle décisif de l'éducation de base en matière de développement durable, des problèmes voient le jour lorsque l'éducation pour le développement durable n'est envisagée que sous l'angle de l'éducation de base. Pour atteindre les Objectifs de développement du millénaire, maints efforts récents en matière d'éducation pour le développement durable ont surtout porté sur l'amélioration de l'alphabétisation dans les pays du Sud. Une action parallèle est nécessaire pour traiter de la consommation non-durable et des modèles de styles de vie dans les pays du Nord. Une telle action encouragerait l'étude des stratégies nécessaires pour aider les personnes à modifier leurs modes de vie, ce qui ferait progresser la transition vers le développement durable.

Le fait de cibler les grands diffuseurs est une approche stratégique et efficace qui permet d'améliorer l'accès à l'éducation pour le développe-

5. « The priority of priorities », *Connect*, vol. 15, n° 1.

6. UNESCO PROAP, *Learning to live together in peace and harmony : a UNESCO-APNIEVE sourcebook for teacher education and tertiary level education*, Bangkok, UNESCO PROAP, 1998.

ment durable ainsi que sa prestation. Malheureusement, peu de programmes cherchent à atteindre de grands diffuseurs comme les organismes publics ou privés, les populations autochtones ou les communautés scientifiques et technologiques⁷. Au contraire, on a privilégié les grands diffuseurs essentiels de l'éducation formelle, d'où le fait que beaucoup associent uniquement l'éducation au développement durable à un processus scolaire plutôt qu'à un processus de changement social.

LES PROGRÈS AU NIVEAU DES POUVOIRS PUBLICS

Une grande partie des progrès réalisés en matière d'éducation pour le développement durable se situent au niveau des pouvoirs publics, de nombreux pays (dont l'Angleterre, l'Australie, le Canada, l'Écosse, l'Espagne, la Hongrie, la Jamaïque, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne et le Salvador) élaborant des stratégies nationales en vue de l'éducation pour le développement durable et concevant des mécanismes financiers pour encourager sa mise en place à l'intérieur comme à l'extérieur de l'enseignement formel. Il s'agit de développements récents et ils témoignent de la reconnaissance au niveau national de l'importance du rôle joué par l'éducation pour atteindre le développement durable. Toutefois, la plupart des pays en sont encore aux premières phases de la mise en œuvre des objectifs que ces stratégies ont mis en évidence et ils viennent tout juste d'établir des cadres qui encouragent ces changements sur le plan pratique.

ÉVITER LES CARTES TOUTES FAITES

« À l'heure actuelle, aucun pays n'est durable ni même ne s'en approche [...]. Personne ne sait comme répondre à ces nouvelles exigences. Il n'existe aucune recette avérée pour réussir. De fait, personne ne sait vraiment en quoi consistera ce succès. Progresser vers des modes de vie opportuns, équitables et durables revient à se rendre dans un pays où nous ne sommes jamais allés auparavant, avec certes quelques notions de géographie et de navigation mais sans carte ni boussole. Nous n'avons aucune idée de ce à quoi ressemblera ce pays, nous sommes incapables d'expli-

7. UICN, Commission pour l'éducation et la communication, « Education for sustainable development : a needs assessment », document non publié, Gland, UICN, 2001.

quer comment y aller et nous ne sommes mêmes pas certains de la direction à prendre⁸. »

Une question essentielle consiste à se demander comment éduquer à une notion difficile à définir et à conceptualiser. La voie qui mène au développement durable n'est pas tracée – d'où certaines conséquences sur la manière dont nous éduquons au développement durable. La recherche du développement durable nécessite de nouvelles approches pour que les personnes participent aux réflexions sur l'avenir et au dialogue avec les parties prenantes, plutôt que de transmettre une série d'informations ou une carte toute théorique sur la manière d'atteindre le développement durable. L'éducation pour le développement durable devrait permettre aux personnes de réfléchir sur l'avenir qu'elles souhaitent, et de définir la conception du développement durable qui est la leur⁹. La conception d'un tel processus est décisive pour que les individus et les groupes puissent choisir leur route, pertinente et réaliste, vers le développement durable. Il reste que, dans ce processus, mettre en commun ces conceptions, connaître les expériences d'autrui et construire un dialogue sur le développement durable sont aussi nécessaires.

Les éducateurs pourraient envisager les incertitudes propres au développement durable comme une force – comme un contexte permettant à une approche intégratrice et dynamique de s'assurer de la participation des parties prenantes à la conception du développement durable. Toutefois, il semble qu'on s'attache à définir « le développement durable » ainsi qu'à trouver une définition concrète de « l'éducation pour le développement durable ». Une « paralysie par l'analyse » peut s'ensuivre qui nous détourne de notre objectif – atteindre le développement durable dans la pratique¹⁰. On pourrait aussi affirmer qu'une définition du développement durable universellement acceptée irait à l'encontre de l'hypothèse de départ, qui lui permettra de fonctionner. C'est précisément le flou qui entoure ce terme qui s'est avéré utile pour parvenir au consensus grâce auquel le développement durable est important et pertinent pour tous¹¹.

8. R. Prescott-Allen, *Wellbeing of nations*, New York, Island Press, 2002.

9. D. Tilbury, « Environmental education for sustainability : defining the new focus of environmental education », *Environmental Education Research*, vol. 1, n° 2, 1995, p. 195-212.

10. *Ibid.*

11. J. Fien. et D. Tilbury, « The global challenge of sustainability », dans *Education and sustainability : responding to the global challenge*, sous la direction de D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien. et D. Schreuder, Gland, UICN, 2002.

ÉDUIQUER SUR ET POUR LE FUTUR

« Concevoir, c'est se faire une image, d'abord générale, puis de plus en plus précise, de ce que vous souhaitez réellement. *Ce que vous souhaitez réellement*, ce n'est pas ce que quelqu'un souhaite pour vous et ce n'est pas non plus ce que vous avez appris à désirer. Concevoir, c'est surmonter tous les obstacles, ce prétendu critère de "faisabilité" que vous imposent les incrédules comme vos désillusions passées, et c'est laisser votre esprit s'attarder à nourrir ses rêves les plus nobles, les plus élevés et les plus précieux ¹². »

En dépit des orientations futures de l'éducation pour le développement durable, beaucoup de pratiques actuelles essaient plutôt de trouver des solutions pour se débarrasser du développement non-durable que de concevoir des futurs alternatifs.

Éduquer *sur et pour* le futur est décisif en matière d'éducation pour le développement durable. On peut y parvenir par la « définition », un outil éducatif puissant et d'avenir qui peut favoriser les changements vers un monde meilleur. On aide les personnes à définir ce qu'elles souhaitent et à examiner soigneusement les moyens d'y parvenir. Le recours à certaines approches, par exemple la planification de scénarios futurs, motive les personnes et leur donne les moyens de procéder à des changements, à mesure qu'elles saisissent pleinement l'intérêt et l'importance du concept mal défini de développement durable. Cette méthode permet aussi aux personnes de concentrer leur attention sur ce qui est positif, dans la mesure où les images de l'avenir peuvent être porteuses d'espoir et de nouvelles voies.

Concevoir est source de perspectives et d'énergie car cela canalise des aspirations profondes. La qualité de toute conception, dit-on, se mesure au fait de savoir si « elle parle au cœur des gens, fait appel à leur sens de la compassion et de la justice vis-à-vis des hommes comme de la planète ¹³ ». Cette approche favorise la participation à la prise de décision et permet aux personnes d'aborder le changement plus efficacement. Telles sont les raisons pour lesquelles il est essentiel que les programmes et les ressources de l'éducation pour le développement durable prennent en considération les dimensions de l'avenir en termes de contenu et d'approche.

12. D. Meadows et J. Randers, *Beyond the limits : global collapse or sustainable future*, Londres, Earthscan Publications, 1993.

13. D. Hicks et C. Holden, *Visions of the future : why we need to teach for tomorrow*, Stoke-on-Trent, 1995, p. 138.

LA RÉDUCTION DE LA PAUVRETÉ – PAS SEULEMENT LA BIODIVERSITÉ

L'éducation pour le développement durable suppose d'apprendre non seulement à empêcher la destruction des écosystèmes, les menaces pesant sur la biodiversité, la disparition des forêts et des zones de pêche ainsi que la pollution de l'air et de l'eau, mais également à résoudre les problèmes liés aux droits de propriété intellectuelle, à la surconsommation, à la pauvreté grandissante et à l'inégalité, à l'exclusion et à la marginalisation, aux conflits sociaux et à la violence, au VIH/sida, à la santé, au commerce et à l'assistance ainsi qu'au déclin culturel. Pour améliorer notre qualité de vie, il nous faut réfléchir non seulement aux relations que l'être humain entretient avec la nature, mais aussi aux relations entre les êtres humains.

Au Sommet de la Terre, il est apparu que les questions de diversité biologique ne pouvaient être dissociées des questions relatives à l'utilisation durable et au partage équitable des bénéfices. La Convention sur la diversité biologique intègre cette logique et engage ses signataires à prendre des mesures pour établir un lien entre la protection de l'environnement et le développement durable. Il n'en reste pas moins qu'à Rio il s'est avéré que la pauvreté était éclipsée par l'attention portée à la préservation et à la protection des ressources naturelles.

Lors de ce Sommet mondial sur le développement durable, de nombreux débats ont abordé une telle insuffisance. Des chefs d'État et des ONG ont insisté sur la nécessité de réduire la pauvreté pour que des progrès soient réalisés en matière de développement durable. L'éducation est une stratégie essentielle pour réduire la pauvreté, comme le montrent de nombreux programmes communautaires de développement durable aux niveaux local et national. Les stratégies de réduction de la pauvreté qui favorisent un accès équitable des femmes aux ressources ainsi que leur pleine participation aux prises de décision et à tous les niveaux nécessitent que l'éducation joue un rôle fondamental quant à la réalisation de ces objectifs.

UNE ÉDUCATION CULTURELLEMENT CRITIQUE

L'essentiel de l'éducation au développement durable se fonde sur une approche socialement critique qui mène la réflexion et l'action par la praxis critique. On a la possibilité de réfléchir d'une manière critique sur

le fondement de ses propres valeurs et principes socioculturels ; de déterminer dans quelle mesure ceux-ci sont conditionnés et limités par les structures socioculturelles qu'ils servent ; et, surtout, de renforcer leur capacité en tant qu'agents du changement. C'est l'action réflexive qui permet aux citoyens d'envisager les possibilités d'action et de travail au service d'un monde plus durable¹⁴.

Toutefois, certains se demandent comment une éducation culturellement critique peut être mise en pratique. Il se peut, par exemple, que des modèles de rationalité critique ne prennent pas en considération la complexité des réalités culturelles. Ainsi, comme le dit D. Saul, nous devons enseigner aux apprenants qu'il arrive souvent que les conflits ne portent pas seulement sur des points rationnels, mais aussi sur le choc entre les valeurs et les approches culturelles. Il nous faut donc des modèles de réflexion critique qui aident les apprenants non seulement à penser d'une manière critique, mais également sous un angle culturel¹⁵. L'étude des valeurs permet aux apprenants de mettre au jour la hiérarchie des principes et de déconstruire les approches socialisées. Elle peut les aider à examiner d'une manière critique leurs propres valeurs environnementales et politiques, et à comprendre qu'il existe d'autres perceptions culturelles complexes. L'étude des valeurs se refuse à réduire la complexité des situations à de pures oppositions binaires, ce qui se produit souvent lorsqu'un différend voit le jour. Elle peut faire progresser les apprenants qui prennent conscience des perceptions et des processus culturels menant au développement non-durable et qui les envisagent sous un angle critique.

LA PROCHAINE DÉCENNIE

Dix ans après Rio, rares sont les pays qui ont fait des progrès notables vers le développement durable¹⁶. C'est dans ce contexte que les dirigeants du monde se sont réunis à Johannesburg. Mais que ressortira-t-il du prochain sommet ? Quand et comment les progrès vont-ils se produire ? L'éducation est essentielle pour répondre aux engagements qui sont pris durant

14. J. Huckle, « Towards a critical school geography », dans *Teaching and learning geography*, sous la direction de D. Tilbury et M. Williams, Londres, Routledge, 1997.
15. D. Saul, « Expanding environmental education : thinking critically, thinking culturally », *Journal of Environmental Education*, vol. 31, n° 2, 2000, p. 8.
16. R. Prescott-Allen, *op. cit.*

cette semaine à Johannesburg et, par conséquent, pour répondre à de telles questions.

La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable pourrait susciter l'élan nécessaire pour résoudre ces nouveaux problèmes en matière d'éducation pour le développement durable. Théoriquement, cette Décennie permettra à ceux qui travaillent dans l'éducation pour le développement durable de se rassembler et elle renforcera les partenariats pour mettre en œuvre les engagements internationaux en matière d'éducation. Les trois prochaines années seront décisives car les plans en vue de la Décennie des Nations Unies sont établis. Ce sont eux qui détiennent la réponse à la question : « Mais que ressortira-t-il du prochain sommet ? »

REMERCIEMENTS

L'auteur souhaiterait remercier pour son concours Wendy Goldstein, directrice de la Commission pour l'éducation et la communication de l'UICN. Sa contribution a permis de renforcer certaines des idées présentées ici.

13.

L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE EN AFRIQUE DU SUD : UN APERÇU DES MÉTHODES, DES PROBLÈMES ET DES DÉFIS

Heila Lotz-Sisitka

**CHAIRE MURRAY & ROBERTS D'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE
UNIVERSITÉ DE RHODES, AFRIQUE DU SUD**

LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE EN AFRIQUE AUSTRALE

La Communauté de développement de l'Afrique australe comprend 14 pays membres (voir la figure 1). Par le Traité de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC), les pays de la région de l'Afrique australe ont établi que l'éducation environnementale était un processus essentiel pour favoriser le développement durable. Le document intitulé *SADC Policy and strategy for environment and sustainable development : toward equity-led growth and sustainable development* (1996) préside à la mise en œuvre du programme Action 21 dans le contexte sud-africain. Dans le cadre des concepts clefs que sont l'équité, l'environnement et le développement, ce document a défini l'éducation environnementale comme une activité stratégique du programme pour l'environnement et le développement durable¹.

En Afrique australe, l'éducation environnementale concerne un large éventail de processus éducatifs visant à assurer la durabilité des modes de subsistance, des modèles de consommation et de production ainsi que des modes de vie. Dans la région, l'éducation environnementale

1. SADC REEP, *Programme régional d'éducation environnementale de la SADC. Programme Document 2002*, Howick, SADC REEP, 2002.

a toujours relevé de questions environnementales et de développement, et il n'y a pas eu lieu de créer d'idées oppositionnelles pour préciser les orientations mises en pratique, comme cela a été la norme dans d'autres pays où des termes comme « éducation à la viabilité » et « éducation pour le développement durable » sont considérés comme oppositionnels ou plus englobants que l'éducation environnementale.

Ainsi, depuis de très nombreuses années, l'éducation environnementale contribue activement au développement durable dans la région. L'Association pour l'éducation environnementale de l'Afrique australe (EEASA – Environmental Education Association of Southern Africa) a été créée en 1982 et compte parmi ses membres actifs des praticiens qui ont apporté de nombreuses contributions tant professionnelles que pratiques dans un domaine en pleine expansion. Une des activités phares de l'EEASA a été la publication du *Southern African Journal of Environmental Education* et celle de sa « Conférence et ateliers annuels » qui ont régulièrement servi de forums à des échanges animés sur la définition et l'approfondissement des processus éducatifs et sur leur rôle afin de favoriser localement le développement durable.

L'Afrique australe est dotée de formidables atouts environnementaux. La richesse des ressources naturelles et la diversité des cultures créent de nombreuses possibilités qui favorisent un mode de vie durable

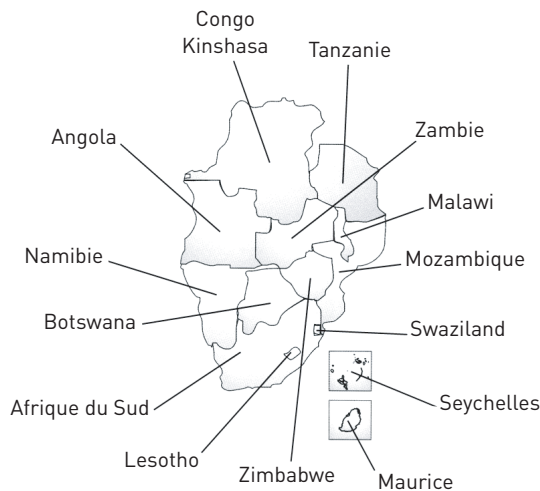


Figure 1. États membres de la Communauté de développement de l'Afrique australe

dans des environnements sains. Toutefois, l'Afrique australe est aussi en proie à un certain nombre de problèmes et de risques socio-écologiques graves qui menacent de détruire bien des aspects sociaux et biophysiques de l'environnement et qui réduisent considérablement les possibilités de modes de subsistance durables pour les communautés sud-africaines. Bien évidemment, ces problèmes ne se limitent pas à l'Afrique australe et différentes perspectives s'offrent sur la crise environnementale mondiale, étayées par des documents à l'échelle internationale. Les liens entre les problèmes et les risques aux niveaux national, régional et mondial ont une importance particulière pour le développement durable en Afrique australe. Olembo a bien résumé cette question, lorsqu'il a noté que : « [...] la croissance nécessaire pour répondre aux besoins élémentaires [sans parler des besoins liés à des niveaux élevés de consommation] de la population mondiale va considérablement peser sur les systèmes permettant la vie sur cette planète. Ainsi, les pays riches comme les pays pauvres sont confrontés à des problèmes sans précédent. Ces problèmes ne sauraient être dissociés les uns des autres, pas plus qu'on ne saurait trouver de solution isolée par rapport à l'ensemble de toutes les solutions nécessaires² ».

La pauvreté est sans conteste un des grands problèmes de l'Afrique australe. On la met souvent en avant (peut-être un peu trop volontiers) comme l'une des causes principales des problèmes environnementaux. La pauvreté se manifeste notamment par l'insécurité alimentaire au foyer, de mauvaises conditions sanitaires et d'assainissement ainsi que par un faible taux de scolarisation. Ses causes immédiates et les plus apparentes sont la faiblesse des revenus et le manque de travail. Cependant, les causes premières de la pauvreté ou celles qui sont le plus profondément enracinées en elle sont liées à des processus à long terme qui ont transformé le tissu social et économique des sociétés africaines. Les plus importantes de ces causes profondes sont constituées par les répercussions du colonialisme dans la région ainsi que par la tendance à la mondialisation, favorisant des modèles économiques néo-libéraux ainsi que des conceptions capitalistes et occidentales du progrès.

On compte également au nombre des autres « causes profondes » de la pauvreté les modèles économiques et de développement qui l'empor-

2. R. Olembo, Discours de politique générale adressé aux Ateliers régionaux sur l'éducation environnementale en Afrique de l'Est et australe [Keynote address to Regional Workshops on Environmental Education in Eastern and Southern Africa], Nairobi (Kenya), 3 novembre 1997.

tent d'aujourd'hui dans le monde et qui établissent des distinctions entre ceux qui paraissent « développés » et ceux qui sont « sous-développés ». Le discours qui détermine ces distinctions est profondément influencé par des modèles économiques et des idéologies du développement fondés sur des modèles modernes du capitalisme mondial et sur l'essor de l'économie de marché. Ces modèles sont à leur tour influencés par une certaine idéologie du progrès qui veut que le développement économique occidental soit l'unique modèle de développement (ou tout au moins le meilleur). Les modèles contemporains d'économie et de développement mondiaux sont étayés par des structures institutionnelles comme le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale, dont de nombreuses activités ont renforcé et consolidé la crise actuelle de l'endettement, structures institutionnelles qui ont mis en place des politiques inéquitables de réajustement qui nuisent aux services de santé, de protection sociale et d'éducation dans de nombreux pays d'Afrique australe. Ces politiques ont réduit les dépenses en termes de développement social (et intérieur) ; elles ont davantage mis l'accent sur le remboursement de la dette et sur le soutien aux exportations, d'où d'autres effets dévastateurs pour les économies locales. Il s'est ensuivi une grande dégradation écologique liée à la pauvreté, les populations de la région ne parvenant pas à trouver des alternatives viables à l'exploitation et à la surexploitation des ressources naturelles dans la perspective de modes de subsistance durables. De tels problèmes sont la conséquence directe des inégalités à l'échelle mondiale, lesquelles augmentent de jour en jour. Les effets de la pauvreté sont indissociables des modèles de surconsommation et, comme l'écrit Sachs, « la réduction de la pauvreté ira de pair avec la réduction de la richesse³ », si l'on veut atteindre les objectifs du développement durable.

Parmi les autres problèmes liés à la viabilité dans la région, on compte : la dégradation des terres ; la démographie galopante et l'urbanisation ; le VIH/sida ; les conflits armés et les dictatures ; les modifications climatiques ; le manque d'eau et la pollution ; les carences en assainissement et la perte de la biodiversité. Entre autres problèmes, ceux-ci ont été abordés en profondeur dans plusieurs publications, comme le *Rapport sur l'état de l'environnement* [State of the Environment Report] de la SADC en 1994 et ceux qui sont spécifiques à tel et tel pays⁴.

3. W. Sachs (dir. publ.), *The Jo'Burg memo. Fairness in a fragile world*. Berlin, Heinrich Boll Foundation, 2002.

4. SARDC, UICN et SADC, *State of the environment in Southern Africa*, Harare, 1994.

LA RÉPONSE DE L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

Parallèlement aux développements internationaux dans le domaine de l'éducation environnementale et/ou de l'éducation à la viabilité, on a vu apparaître ces dernières années un large éventail de réponses éducatives dans la région de l'Afrique australe, les éducateurs ayant mis en pratique des concepts, des idées, des méthodes et des outils éducatifs innovants afin que les populations participent à la création de possibilités de vie durable dans des environnements sains. Grâce à ces initiatives, des personnes issues d'horizons les plus divers participent à la recherche de solutions aux niveaux local, national, régional et mondial. Ces initiatives comprennent : des programmes de formation professionnelle ; des innovations dans les programmes scolaires formels ; la création de matériels pédagogiques ; la mobilisation des savoirs autochtones ; l'élaboration de la politique ; la formation aux problèmes de l'environnement dans le monde industriel ; et le renforcement des orientations participatives dans le cadre de la gestion des ressources naturelles au niveau de la communauté.

Les premières approches de l'éducation environnementale visaient à créer une prise de conscience et à modifier les comportements en proposant des modèles de changement linéaires et rationalistes. En outre, ces approches restrictives de l'éducation se limitaient souvent aux effets écologiques des activités humaines, à la sauvegarde ou à la préservation des ressources naturelles. En mettant davantage en avant les relations entre les aspects biophysiques, sociaux, économiques et politiques de l'environnement, les pratiques éducatives ont pris plus d'ampleur.

La région se caractérise par des pays qui se sont successivement libérés de la colonisation et des injustices qui lui sont associées. Cette libération s'est accompagnée d'un intérêt plus marqué pour les orientations démocratiques en termes d'éducation et de changement social, et pour la place réservée aux savoirs autochtones et à la gestion d'un environnement durable⁵. À l'occasion des débats sur l'éducation environnementale qui ont eu lieu dans la région, le rôle promoteur de l'éducation environnementale à l'égard de la transformation et du changement social a été mis en avant par de nombreux éducateurs, qui ont commencé à répondre aux carences des modèles de changement favorisant des approches technicistes et rationalistes et se fondant sur des principes linéaires en matière de changement de comportement.

5. SADC REEP, *op. cit.*

Ainsi, Janse van Rensburg, l'ex-présidente de l'EEASA et la première titulaire de la chaire Murray & Roberts d'éducation environnementale (la seule chaire d'éducation environnementale en Afrique), a souligné la nécessité de mieux définir quelles étaient les orientations visant à modifier l'éducation environnementale⁶. Au lendemain des premiers débats sur les modèles de changement linéaires et rationalistes, elle a recommandé une « perspective réflexive », c'est-à-dire une orientation axée sur le changement, qui mettrait l'accent sur le processus plutôt que sur le produit, perspective qui ne porterait pas sur un modèle de changement linéaire et qui ne se fonderait pas sur des doctrines, des « instruments » ou des « méthodes » pour susciter le changement. Elle envisage l'éducation environnementale comme « un processus de changement adaptable » et la réflexivité en matière d'éducation environnementale comme un engagement ouvert, s'appuyant sur des processus de changement liés aux « capacités de développement participatif (outils, ressources, compétences d'action) et destiné à étudier et à favoriser le changement dans des contextes locaux⁷ ». Il s'agit là, désormais, d'une priorité spécifique aux nombreux programmes dans la région, alors même que les éducateurs tentent de répondre aux problèmes et aux risques environnementaux complexes auxquels ils sont confrontés dans des contextes divers.

Les orientations socialement critiques de l'éducation environnementale⁸ ont fait également de nombreux adeptes parmi les éducateurs environnementaux de la région de la SADC, dans la mesure où les idéaux de démocratie et de participation occupent une place de plus en plus centrale dans la recherche de nouvelles pratiques éducatives et sociales. À la différence de beaucoup d'autres régions du monde où les éducateurs ont conservé une influence sur la création et la diffusion des connaissances, l'Afrique australe s'est caractérisée par la recherche d'engagements participatifs comme par le rejet du carcan des catégories éducatives et des pratiques pédagogiques. Un changement significatif a marqué le débat sur la conception des programmes scolaires ; il a consisté à donner la première

6. E. Janse van Rensburg, « Environmental education and research in Southern Africa : a landscape of shifting priorities », Thèse de troisième cycle non publiée, Grahamstown, Université de Rhodes, 1995.
7. *Ibid.*, p. 168.
8. Voir : J. Huckle, « Education for sustainability : assessing pathways to the future », *Australian Journal of Environmental Education*, vol. 7, 1991, p. 43-62 ; et J. Fien, *Education for the environment : critical curriculum theorising in environmental education*, Geelong, Deakin University Press, 1993.

place aux discussions sur les programmes scolaires et à l'élaboration en commun de perspectives d'apprentissage à la faveur desquelles les apprenants ou les membres de la communauté sont amenés à jouer un rôle important quand il va s'agir de choisir ce qui est pertinent et ce qui a une application et une valeur pratiques dans le cadre de la vie quotidienne⁹. Ces orientations s'appuient sur la construction sociale du sens et tiennent compte de la nécessité de reconnaître l'existence de *différents savoirs* et du *dialogue entre les discours épistémologiques* quant à la réorientation de l'éducation en Afrique¹⁰.

INNOVATION ET PROBLÈMES DANS DIFFÉRENTS SECTEURS

Comme nous l'avons vu précédemment, un large éventail de programmes d'éducation environnementale est apparu depuis plus de vingt ans dans la région de la SADC. Ces programmes sont mis en place dans différents contextes et une diversité d'apprenants y participe. L'important, c'est qu'ils répondent aussi à toute une série de questions liées à la viabilité dans la région. Pour mieux comprendre ces développements, nous allons analyser certains processus, problèmes et contextes, tels qu'ils apparaissent dans tout un ensemble de recherches et de programmes de la région.

Dans *l'éducation formelle*, on s'accorde en général sur le fait que l'« environnement » est un enjeu important de l'apprentissage, lequel peut être intégré à tous les domaines ou abordé comme une partie intégrante de certaines disciplines. Toutefois, même si on s'accorde sur la place intégrante que l'environnement doit occuper dans l'éducation primaire et secondaire, la plupart des programmes scolaires proposent des activités pédagogiques environnementales assez limitées et fragmentaires car les ministères de l'éducation et les enseignants se battent pour infléchir le joug des systèmes éducatifs coloniaux. De nombreuses initiatives de réforme pâissent de certains facteurs socio-historiques : parmi eux, les cadres disciplinaires rigides des programmes scolaires, des systèmes

9. Voir, par exemple : H. Lotz (dir. publ.), *Developing curriculum framework : a sourcebook on environmental education amongst adult learners*, Howick, SADC Regional Environmental Education Centre, 1999 ; et SADC REEP, *op. cit.*
10. C. Odora Hoppers, « Higher education, sustainable development, and the imperative of social responsiveness », document non publié présenté à l'occasion de l'Environmental Management for Sustainable Universities Conference (EMSU), Université de Rhodes, 11-13 septembre 2003.

d'examen dépassés, le manque d'accès aux ressources, la complexité de la mise en œuvre de la transformation éducative à un niveau systémique ainsi que le nombre d'éducateurs sous-qualifiés, d'où souvent des « changements qui ne font guère de différence ».

S'il existe dans la région un nombre important d'interventions financées par des donateurs et destinées à soutenir l'éducation formelle, interventions s'efforçant de procéder à des modifications systémiques pour que l'éducation environnementale fasse partie intégrante des programmes et de la pratique dans l'éducation formelle, elles sont souvent grevées par l'économie politique particulière induite plus largement par le financement des donateurs. Paradoxalement, la nature de ces interventions financées par des donateurs – interventions nécessairement à court terme – milite contre l'institutionnalisation dans le système à plus long terme d'initiatives d'éducation environnementale financées par des donateurs ; en effet, de telles initiatives apparaissent souvent (et malheureusement) comme des « plus », à « court terme », et elles ont donc peu d'impact sur le long terme.

Un autre problème est posé par la transformation de l'éducation formelle dans le sens d'un mode de vie durable : il concerne les modèles pédagogiques dominants, ou ceux qui sont les plus largement admis dans l'éducation formelle, et le fait que les éducateurs n'ont pas accès au perfectionnement professionnel. Cependant, un certain nombre d'approches pédagogiques novatrices ont été élaborées dans le contexte de l'éducation formelle et elles sont en train d'ouvrir de nouvelles perspectives aux apprenants et à l'enseignement. La promotion de cette pratique novatrice se heurte à des difficultés, notamment l'ampleur énorme de l'opération – qui, dans de nombreux pays d'Afrique australe, concerne des millions d'apprenants, et ce sur de très vastes territoires où l'infrastructure est souvent très faible – et la nature multiforme des changements requis dans l'éducation formelle.

Ces dernières années, les initiatives en matière de *perfectionnement professionnel* se sont multipliées dans la région à la faveur de toute une série de cours proposés dans des environnements différents et selon des modes de prestation différents. En 1992, l'EEASA a soutenu le premier cours participatif Gold Fields qui, depuis lors, existe dans tout un éventail de pays dont la Tanzanie, le Swaziland, le Malawi, la Namibie, la Zambie, l'Angola et le Zimbabwe. On a aussi adapté le cours à différents contextes, notamment à la préservation, à l'industrie et à l'éducation formelle. Ces dernières années, de nombreuses initiatives de ce type ont été soutenues par le

Programme régional d'éducation environnementale (PREE) de la SADC, en partenariat avec des établissements comme l'université de Rhodes ; l'École polytechnique de Namibie ; le WWF de Zambie ou l'université nationale du Lesotho. Ces initiatives se sont traduites par la mise en place d'un réseau de concepteurs de cours dans la région. Ce réseau vise à les aider à réorienter la pédagogie et la pratique en vue de la viabilité, localement. Au sein de la PREE de la SADC, une orientation de réflexion a vu le jour, qui porte sur les processus de cours adaptables, participatifs et praxiologiques. On considère l'évaluation comme un processus critique, d'appréciation et de réflexion ; et les cours élaborés en partenariat avec le PREE de la SADC se situent normalement dans des cadres flexibles et faisant une place à la diversité des besoins éducatifs et des intérêts professionnels¹¹.

Un problème essentiel auquel on est aujourd'hui confronté est celui de l'agrément de programmes de perfectionnement professionnel novateurs et adaptables, dans la mesure où la plupart des systèmes d'agrément relèvent encore des héritages structurels fonctionnalistes et coloniaux de l'éducation institutionnelle. Ainsi, en Zambie et au Zimbabwe, la mise sur pied des cours de Gestion participative de l'utilisation écologique des terres (PELUM – Participatory Ecological Land Use Management) a représenté une innovation dans ce domaine, car ils sont dispensés dans un « collège sans murs » à la faveur de partenariats entre des groupes d'ONG et des institutions d'apprentissage plus formelles.

Ces dernières années, *la formation et l'éducation à l'environnement du monde industriel* se sont imposées comme de nouveaux thèmes pour les praticiens de l'éducation environnementale. Dans la région, un certain nombre de programmes ont été mis en place sur le plan éducatif avec le concours de praticiens de l'industrie, pour s'efforcer de réduire l'impact environnemental du développement industriel. Parmi les problèmes rencontrés par les praticiens de l'industrie, il y a ceux qui sont liés au manque de dispositions législatives en matière d'environnement – ou à leur faible mise en application – dans les pays en développement, « porte ouverte » aux industries polluantes ; ainsi, un grand nombre d'entre elles ne pourraient pas fonctionner au Nord, étant donné son cadre législatif plus rigoureux. Outre la pression ainsi exercée sur la création d'emplois à la faveur du développement industriel (d'un coût souvent élevé, notamment sur le plan environnemental et sanitaire), nous sommes donc en présence

11. Voir la note 9.

d'un cas de figure où la mise en place d'un changement social est rendue difficile. Parallèlement, il existe des problèmes liés à la culture de la formation industrielle qui a des racines dans l'histoire et qui s'inscrit profondément dans une culture favorisant des modèles de changement linéaires et rationalistes.

La tendance du monde industriel à adopter le discours de la viabilité, sans pour autant qu'il se traduise dans les faits, représente un autre problème. Cette tendance peut être plus ou moins consciente, les milieux industriels n'ayant habituellement pas le temps ou l'envie d'examiner de près les origines des problèmes et des risques environnementaux, si bien que le discours sur la formation et l'éducation à l'environnement du monde industriel se borne souvent à des questions de « résultats ».

Quant au travail sur les *savoirs autochtones* dans l'éducation environnementale, un certain nombre d'initiatives ont vu le jour dans différents pays, les éducateurs et d'autres chercheurs s'efforçant de faire connaître les savoirs autochtones liés aux pratiques de la gestion environnementale. Toutefois, certains des problèmes que rencontrent les éducateurs dans ce domaine s'expliquent par une tendance à caricaturer les savoirs autochtones ; par des oppositions simplistes entre savoirs autochtones et savoirs scientifiques ; ou encore par le fait de s'appropriier hors de propos des savoirs autochtones, qui sont ainsi chosifiés et privés de leur contexte. Un autre problème complexe réside dans le fait que les savoirs autochtones sont par nature ancrés dans la mémoire, si bien qu'il est souvent difficile de ne pas les confondre avec des habitudes. On étudie des concepts tels que ceux d'*habitus social*¹², d'*appropriation* et de *réappropriation*¹³ comme des lunettes conceptuelles grâce auxquelles les praticiens de l'éducation environnementale peuvent mieux concevoir les savoirs autochtones dans et comme processus de l'éducation environnementale¹⁴. Les éducateurs environnementaux de la région s'intéressent aussi à l'importance de la mobilisation des savoirs autochtones dans le cadre des programmes

12. P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

13. A. Giddens, *Modernity and self-identity : self and Society in the late modern age*, Stanford, Stanford University Press, 1991.

14. Voir, par exemple : L. Masuku, « The role of indigenous knowledge in/for environmental education : the case of an Nguni story in the Schools Water Action Project », mémoire de maîtrise non publié, Université de Rhodes, 1999 ; R. O'Donoghue et E. Janse van Rensburg, « Indigenous myth, story and knowledge in/as environmental education processes », *Indigenous Knowledge in/as Environmental Education Processes*, Howick, Environmental Education Association of Southern Africa, 1999. (Monographie n° 3.)

scolaires¹⁵. C'est là un domaine essentiel de la recherche éducative qui se profile, les savoirs environnementaux jusque-là assujettis et asservis à la systématisation institutionnelle durant un certain nombre d'années apparaissant au grand jour par le biais de l'éducation et de la recherche¹⁶.

D'autres innovations concernent le domaine des *matériels pédagogiques*. Parmi elles, il y a la création de Share-Net, un réseau de soutien participatif rassemblant de nombreuses personnes et des organisations qui élaborent tout un éventail de matériels pédagogiques libres de droits, à utiliser dans différents contextes et pays. Le problème que soulève aujourd'hui cet aspect, c'est la tendance qu'on observe parmi les éducateurs environnementaux de la région à privilégier l'élaboration et le choix de matériels pédagogiques, plutôt que la manière dont ces matériels favorisent l'apprentissage environnemental¹⁷. C'est la preuve d'une tendance visant à envisager les matériels pédagogiques comme des objets coupés du contexte de leur utilisation.

Un autre problème que rencontrent les éducateurs environnementaux qui s'intéressent à l'utilisation de matériels pédagogiques, c'est la tendance internationale à la privatisation et à l'institutionnalisation des connaissances par le biais de tarifications et de droits d'auteur qui mettent souvent les matériels hors de portée des sociétés à faibles revenus. Ainsi, les livres traitant des questions de pauvreté et de développement et réalisés par le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) et d'autres organisations internationales (dont la plupart étaient en vente au Sommet mondial sur le développement durable) sont d'ordinaire beaucoup trop chers pour maints pays de l'Afrique australe, dont les devises sont trop faibles par rapport au dollar, à l'euro et à la livre sterling. Ces matériels se trouvent ainsi réservés aux « royaume des riches », d'où la persistance de difficultés dans le domaine de l'éducation environnementale comme dans celui du travail associé aux questions de développement.

15. Voir, par exemple : R. O'Donoghue et E. Neluvhalani, « Indigenous knowledge and the school curriculum : a review of developing methods and methodological perspectives », dans E. Janse van Rensburg, J. Hattingh, H. Lotz-Sisitka et R. O'Donoghue (dir. publ.), *EEASA monograph : environmental education, ethics and action in Southern Africa*, Pretoria, EEASA/HSRC, 2002, p. 121-134.
16. C. Odora, « Scenarios for the future of education in Africa : factors, rationales and starting points for intervention », dans N. Alexander (dir. publ.), *Educational innovation in post-colonial Africa. Selected papers from the Panafrikan Colloquium*, Le Cap, PRAESA, 2000.
17. SADC REEP, *op. cit.*

D'autres domaines d'application de l'éducation environnementale dans la région nécessitent un travail avec les jeunes non scolarisés (un fort pourcentage d'entre eux est exposé au risque du VIH/sida) et les groupes communautaires dans le cadre d'initiatives relatives à la gestion des ressources naturelles et basées sur les communautés. Comme dans les situations précédentes, des facteurs multiples et complexes, d'ordre socio-historique, contextuel, économique, socio-économique, politique et socio-écologique retentissent alors sur l'éducation environnementale.

LES RÉSEAUX DE SOUTIEN AUX PRATICIENS DE L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

Ainsi que nous l'avons vu plus haut, le travail en matière d'éducation environnementale réalisé en Afrique australe vise surtout à mettre en place des modes de subsistance durables et des modes de vie plus durables. Cela suppose qu'on s'intéresse aux problèmes et aux risques socio-écologiques dans différents environnements et aux interactions éducatives entre une diversité de groupes d'apprenants. Des problèmes comme ceux de la langue et des niveaux d'alphabétisation, du financement des programmes, de la lutte contre les héritages de la mainmise coloniale et des économies politiques en constante évolution, influencées par l'aide au développement et les changements politiques, caractérisent le travail dans tous ces contextes de l'Afrique australe.

Dans la région, l'histoire de l'éducation environnementale est longue ; et, avec les années, on a mis en place un certain nombre de réseaux de soutien axés sur la région pour aider les praticiens. Deux des principaux réseaux sont le Programme régional d'éducation environnementale de la SADC et l'Association pour l'éducation environnementale de l'Afrique australe (EEASA). Le Programme régional de la SADC est une extension de l'Environmental and Land Management Sector de la SADC, et il est financé par des donateurs danois et suédois. Le programme permet de contribuer aux actions menées dans le domaine de l'éducation environnementale, du perfectionnement professionnel, de l'élaboration de matériels pédagogiques et du travail en réseau. Depuis sa création, en 1997, le Centre régional d'éducation environnementale a mis en place et a soutenu l'élaboration de nombreux matériels, cours, politiques et réseaux dans la région.

L'Association pour l'éducation environnementale de l'Afrique australe est une organisation qui repose sur l'adhésion et qui a fonctionné plusieurs années grâce aux contributions de ses membres. Ces dernières années, en raison de l'adhésion étendue à d'autres pays et de l'augmentation des frais de transport et d'impression, l'association dépend beaucoup plus du financement des donateurs qui soutiennent ses activités. Récemment, lors de leur vingtième conférence annuelle qui s'est tenue au Botswana, les membres de l'EEASA ont élaboré la Déclaration de Gaborone qui oriente dans le sens de la pratique de l'éducation environnementale un certain nombre de domaines, notamment le travail lié aux médias, la formation et l'éducation à l'environnement du monde industriel, l'élaboration de programmes scolaires, les savoirs autochtones et les matériels de soutien pédagogique¹⁸. Aujourd'hui, un des principaux problèmes de la région est lié à la viabilité future de ces réseaux, étant donné qu'ils dépendent de plus en plus des financements de donateurs extérieurs.

LES DÉFIS À VENIR

Au lendemain du Sommet mondial pour le développement durable, où les questions de la réduction de la pauvreté ont été étroitement associées aux questions de l'environnement et du développement, les éducateurs environnementaux d'Afrique australe vont, à n'en pas douter, continuer à mettre en pratique leur capacité et leur engagement substantiels pour permettre le développement de modes de subsistance durables et améliorer la qualité de la vie pour tous, dans des environnements sains. Avec le temps, l'importance de l'apprentissage réflexif et d'approches participatives en matière de changement s'est imposée dans la région. Ces processus d'apprentissage réflexif, où l'apprentissage reste non-directif et ouvert aux changements de contexte et où les apprenants sont au cœur d'expériences d'apprentissage constructives dans leur contexte vont probablement continuer à caractériser le travail de l'éducation environnementale en Afrique australe.

18. EEASA, *Gaborone Declaration : Environmental education processes for sustainable development*, un document de travail préparé pour la 20^e Conférence annuelle de l'Association pour l'éducation environnementale de l'Afrique australe (EEASA), Gaborone (Botswana), 19-21 août 2002.

Dans le travail essentiel actuellement mené dans le domaine de l'éducation environnementale, l'accent sera mis principalement et sans conteste sur la capacité des éducateurs de la région à examiner de près la façon dont la surévaluation de la prise en compte de la pauvreté dans la conceptualisation du développement durable tend à faire abstraction des effets de la mondialisation. Adopter un discours sur le développement durable et la pauvreté – discours souvent inapproprié et limité – « dissimule » les causes profondes de ces problèmes, qui sont étroitement liés à la mondialisation, à des modèles de développement inadaptés, à des modèles économiques néo-libéraux et à l'idéologie du progrès du monde industriel et occidental.

L'autre défi à relever par les éducateurs environnementaux sera probablement lié à la nécessité de créer des réseaux viables sur le long terme, des partenariats financiers plus durables, susceptibles de réduire les contraintes dues aux économies politiques des interventions à court terme des donateurs. De plus, on a besoin de partenariats financiers fondés sur les principes de l'équité et de la justice, principes décisifs pour atteindre le développement durable, si l'on veut s'attaquer au contexte plus large de l'inégalité à l'échelle mondiale.

Le défi conceptuel le plus important pour les éducateurs environnementaux de la région repose, semble-t-il, sur la nécessité de s'attacher d'une manière plus théorique et plus pratique aux problèmes mis en évidence par la confrontation des différents discours épistémologiques, comme sur la prise en compte de multiples connaissances et processus cognitifs, et ce d'autant plus que ces derniers ont été plutôt assujettis aux contextes socio-historiques du colonialisme et de ses retombées. Sans doute les éducateurs environnementaux doivent-ils prendre en considération un autre problème fondamental, celui du poids moral pesant sur les savoirs autochtones, au nom des modèles de vie durables. Sur le plan pédagogique, les grands défis semblent liés à la création de modèles appropriés de processus pour soutenir l'action engagée dans son contexte. Les principes élaborés dans le cadre du Programme régional d'éducation environnementale de la SADC et les orientations pratiques établies par la Déclaration de Gaborone serviront sans doute de point de départ pour les débats actuels sur l'éducation environnementale dans la région de l'Afrique australe, après le Sommet mondial sur le développement durable¹⁹.

19. *Ibid.*

QUATRIÈME PARTIE

**LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION
POUR LE DÉVELOPPEMENT
DURABLE**

14.

ÉDUCATION, SIDA ET DURABILITÉ

Marina Marcos Valadão

CONSULTANTE EN ÉDUCATION SANITAIRE

MINISTÈRE BRÉSILIEN DE LA SANTÉ, PROGRAMME NATIONAL MST/SIDA

Les réflexions dont je vais vous faire part s'appuient essentiellement sur l'expérience du Brésil dans le domaine de la prévention du VIH/sida par l'éducation. Pour définir l'approche qui est la mienne, je vais vous communiquer quelques brefs aperçus de notre réalité en la matière :

- le Brésil est un très grand pays qui compte environ 170 millions d'habitants. Notre société se caractérise par une grande diversité culturelle et ethnique ainsi que par de très profondes disparités sociales que l'on a vues naître et se renforcer tout au long de l'histoire de notre pays ;
- depuis le début de l'épidémie, le Ministère de la santé a enregistré plus de 222 000 malades du sida et environ 105 000 décès.

La figure 1 présente la courbe des malades du sida par âge, depuis 1980. Comme on peut l'observer, la courbe actuelle du sida au Brésil baisse nettement. À l'heure actuelle, on compte 600 000 porteurs du VIH dans le pays. Bien que ce soit un chiffre important, le nombre de personnes atteintes représente la moitié de ce qui était prévu en fonction des courbes de l'épidémie de ces dernières années. Nous devons aussi prendre en compte le fait que les porteurs du VIH vivent bien plus longtemps, conséquence de l'accès gratuit aux médicaments antirétroviraux et aux soins médicaux.

Parallèlement à des programmes qui mettent l'accent sur la mobilisation sociale, les diagnostics précoces et les traitements médicaux, l'éducation a joué – et continue de jouer – un rôle essentiel dans ces efforts concertés de lutte contre l'épidémie. Il va de soi qu'une éducation de

qualité en matière de VIH/sida ne peut être la même partout, dans la mesure où on ne saurait l'aborder d'une manière cohérente sans tenir compte des facteurs culturels. Les modes de transmission du VIH/sida sont liés à des types de comportements sexuels personnels et culturels et ils dépendent des manières de vivre et de comprendre l'amour, des sexes ainsi que d'autres relations sociales. Dans le cas du Brésil, toutes les activités liées à la prévention du VIH/sida et mises sur pied par le Gouvernement fédéral partent du principe que les questions liées au VIH/sida doivent être traitées dans un contexte d'une promotion et d'une pratique saine de la sexualité.

Au Brésil, l'âge moyen des premiers rapports sexuels se situe aux alentours de 15 ans et, parmi les adolescents et les jeunes âgés de 10 à 24 ans, c'est principalement par les rapports sexuels que le sida a été contracté. Les actions menées par le programme national brésilien se sont principalement attachées à encourager l'adoption d'un comportement sexuel sans risque.

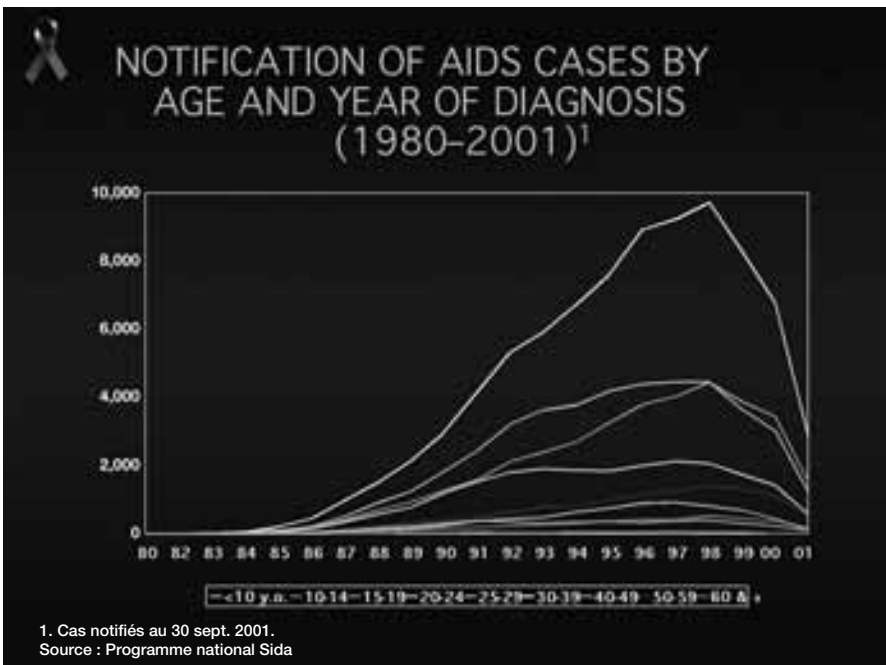


Figure 1. Évolution des cas de sida par âge et par année de diagnostic 1980-2001

Un des enseignements que nous avons tirés du développement des programmes d'éducation sanitaire est que, si l'on veut contribuer à la durabilité par l'éducation, il nous faut dépasser les propositions qui tendent à modéliser les autres personnes en fonction des idées et comportements qui sont les nôtres. Il faut même dépasser les propositions basées sur la prescription de modes de vie sains pensés par certains – des spécialistes éventuellement – et mis en pratique par d'autres – toute la population. Miser sur le fait que la population adoptera en toute logique des comportements sans risque, compte tenu d'informations scientifiques ou de prescriptions comportementales, n'a aucun sens.

La solidarité – essentielle en matière de prévention du VIH/sida –, est, par essence, surtout multiculturelle. En travaillant dans ce domaine, nous avons découvert qu'il était urgent de concevoir la diversité comme quelque chose devant être valorisé plutôt que simplement accepté. La durabilité dépend non pas tant de l'unification de modèles culturels que de notre capacité à éduquer en vue de leur dialogue sur ce terrain d'entente que sont les droits humains.

Les personnes qui participent aux projets éducatifs élaborés au Brésil sont aussi en train d'apprendre qu'il est nécessaire d'amplifier le concept de risque dans l'approche axée sur la vulnérabilité¹. Nous avons tellement l'habitude de dire « non » que nous avons beaucoup de difficultés à être positifs et à faire des propositions. Par exemple, la majorité de nos premiers messages préventifs a mis l'accent sur la peur. Mais il est apparu que nous ne faisons qu'engendrer plus de discriminations et de préjugés, les éléments précisément qu'il fallait par-dessus tout combattre. Le fait d'être conscient d'un certain risque ne se traduit pas automatiquement par des mesures et des comportements de prévention. Si la peur pousse les gens à redouter le sida, elle ne les aide pas à mettre en place les conditions réelles de la construction d'une connaissance pratique des soins. Un militant de premier rang dans la campagne nationale brésilienne contre la faim, porteur du VIH depuis plus de vingt ans, a dit : « Ce n'est pas la perspective de la mort qui donne du sens à notre existence, mais bien la perspective de la vie en soi. » (Betinho) Nous le savons, c'est à partir de sentiments positifs plutôt que de la peur que l'apprentissage porte

1. Pour ce qui est de l'approche axée sur la vulnérabilité, voir : José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres, « Within sight et far from reach : lessons learnt and challenges in the prevention of AIDS », dans *AIDS. The epidemic in the megacities. Networking the response*, São Paulo (Brésil), HIV/AIDS Megacities Network/UNAIDS/STD/AIDS Coordination of the São Paulo City Health Department, 2002.

ses fruits. Afin de modifier nos pratiques éducatives, il nous paraît nécessaire de garder à l'esprit le point de vue de la promotion sanitaire : la meilleure manière de prévenir est d'ouvrir la voie à des alternatives meilleures et plus faciles.

La mobilisation du système éducatif formel est également considérée comme décisive pour des projets de promotion sanitaire durables, suivis et à long terme. Pour ce qui est du Brésil, un réseau de près de 215 000 écoles primaires et secondaires accueille environ 52 millions d'élèves. Étant donné cette configuration, plusieurs mesures ont été prises afin d'intégrer l'éducation sexuelle et la prévention du VIH/sida dans l'expérience scolaire quotidienne. Parallèlement à l'environnement, à la santé et à d'autres questions qui concernent notre réalité, l'éducation sexuelle est devenue une composante transversale des instructions officielles nationales sur programmes scolaires, approuvées par le Ministère de l'éducation en 1996. Les contenus proposés comprennent notamment comme sujets : s'occuper de soi et s'occuper des autres, le respect de la diversité et les relations entre les sexes. En guise d'action complémentaire, plusieurs stratégies en vue de la formation continue ont été élaborées avec des enseignants, notamment dans le cadre de l'enseignement à distance.

En 2001, une recherche menée à l'échelon national par le Ministère brésilien de la santé en partenariat avec l'UNESCO a mis en évidence que 70 % de toutes les écoles développent des activités liées à la prévention du VIH/sida. En outre, dans environ 30 % des écoles, les enseignants montrent comme utiliser des préservatifs et 40 % des enseignants en distribuent au cours de leurs activités de prévention. Contrairement à une idée largement répandue, 84 % des parents ayant participé aux activités de prévention mises en place dans les écoles de leurs enfants sont favorables à la distribution de préservatifs. Cette même recherche a révélé que la majorité des parents étaient nettement partisans de ces actions éducatives et considéraient qu'elles faisaient partie des responsabilités du système éducatif formel. Cette enquête a en effet prouvé qu'en matière de MST, de sida et de drogues les élèves disposaient des sources d'information suivantes : enseignants (60 %), mère (40 %), amis (40 %), père (30 %) et autres sources (25 %). Qui plus est, 90 % de ces étudiants ayant une vie sexuelle active ont affirmé avoir modifié leur comportement après avoir suivi des activités éducatives. Comme vous pouvez le voir d'après la figure 2, une recherche entreprise en 1999 a mis en évidence une augmentation spectaculaire de la proportion de personnes utilisant un préservatif à

l'occasion du premier rapport sexuel. De 4 % en 1986, au début de l'épidémie, nous sommes passés à 48 % en 1999.

En définitive, lorsque nous parlons d'éducation, nous devons prendre en compte le fait qu'une conception très commune veut que le manque d'éducation soit responsable de tous les problèmes au monde – comme si l'éducation était en mesure de se substituer aux changements sociaux, politiques et économiques qui sont nécessaires afin d'améliorer la qualité de vie des populations. Certes, comme nous l'avons mentionné en introduction, nous reconnaissons que l'éducation joue un rôle important dans la construction d'un avenir viable. Mais, pour qu'elle soit digne de ce nom, elle doit être élaborée avec beaucoup d'autres actions et beaucoup d'autres politiques publiques.

Lors des campagnes médiatiques, on a utilisé des messages clairs, directs et honnêtes afin d'encourager rapidement un comportement sexuel sans risque. Une protection immédiate est impérative pour vivre et pour apprendre à la faveur de processus éducatifs à long terme. L'expérience brésilienne ne cesse de nous présenter de nouveaux défis à relever,



Figure 2. Proportion de personnes utilisant un préservatif lors du premier rapport sexuel (Brésil, 1986 et 1999)

mais elle nous a montré que l'action concertée a des effets importants et ce sur des périodes très courtes. L'importance de l'épidémie parmi les jeunes nous rappelle encore chaque jour que l'éducation au VIH/sida n'est pas seulement une composante essentielle de l'éducation pour le développement durable, mais aussi une composante essentielle de l'éducation pour un présent viable.

15.

ALPHABÉTISATION ET LANGUE EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DURABLE ¹

Tove Skutnabb-Kangas

TERRALINGUA

ALPHABÉTISATION

La principale cause *pédagogique* de l'« analphabétisme » est le recours à un mauvais médium. Le plus souvent, les enfants autochtones, ceux qui sont issus des minorités et des groupes dominés reçoivent un enseignement fondé sur le bilinguisme soustractif, alors qu'ils devraient et pourraient bénéficier du bilinguisme additif. Dans le bilinguisme *soustractif*, le médium des enfants est la langue dominante qui se substitue à leur langue maternelle. Ils apprennent la langue dominante au détriment de leur langue maternelle. Dans le bilinguisme *additif*, la langue maternelle est le médium des enfants qui apprennent parallèlement à bien maîtriser la langue dominante, enseignée en deuxième langue. Ils atteignent ainsi un niveau de bilinguisme ou de multilinguisme élevé. Ils apprennent leur propre langue *ainsi que* d'autres langues.

Comment fonctionne le bilinguisme soustractif ? Ce type d'enseignement s'oppose à une alphabétisation réussie. Il ne permet pas aux étudiants d'acquérir les connaissances et les compétences qui correspondraient à leurs aptitudes innées et qui seraient nécessaires à leur mobilité socio-économique et à leur participation démocratique. Ce type d'enseignement est de l'ordre du génocide, selon les définitions qu'en donne la Convention des Nations Unies pour la répression du crime de génocide

1. Les problèmes abordés ici brièvement ont été traités plus en détail dans Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights ?* New Jersey/Londres, Mahwah/Lawrence Erlbaum Associates, 2000, 818 p. Toutes les références sont accessibles dans ma bibliographie sur le site www.terralingua.org.

(voir ci-après). Il se substitue aux langues maternelles et tue les langues. Il anéantit les ressources et empêche le développement (durable).

Selon les chiffres relatifs à l’alphabétisation en Afrique du Sud (Asmal, 2000), ce pays compte 12 millions d’« analphabètes » et 20 autres millions (en majorité des enfants en âge d’être scolarisés) éprouvant des difficultés à lire, et ce *quelle que soit* la langue. Des chiffres portant sur la capacité de compréhension de la langue des responsables de l’État sud-africain (PANSALB, 2000) montrent qu’environ 50 % des Sud-Africains non-anglophones (pour la plupart des « Noirs ») ne comprennent pas les déclarations ou les discours en anglais des responsables de l’État.

Si nous voulons réaliser non seulement l’alphabétisation mais aussi l’éducation pour tous, il convient de se demander combien d’années d’éducation formelle seront encore nécessaires pour que les populations soient alphabétisées.

- A. La compétence technique nécessaire pour déchiffrer un texte requiert un minimum de un à deux ans, en fonction en général de la langue, de l’écriture et du niveau de formation de l’enseignant et des écoles.
- B. Il semble qu’une alphabétisation « technique » durable nécessite au moins de quatre à six ans d’éducation formelle – sur une durée plus courte, l’enfant oublie la compétence technique dès qu’il quitte l’école.
- C. Il faut, semble-t-il, au moins de huit à neuf ans pour que l’alphabétisation de base permette de poursuivre ses études et de participer à la société civile.
- D. Il semble qu’environ douze ans de scolarisation formelle soient nécessaires pour utiliser l’alphabétisation (notamment l’alphabétisation informatique) afin de participer pleinement au marché du travail et à la société dans son ensemble.

Mais tout cela n’est vrai que pour une éducation dispensée dans la langue maternelle de l’étudiant. Si l’étudiant apprend par le médium d’une langue étrangère (souvent la langue dominante, celle de la majorité, représentative d’une position sociale élevée), il faut ajouter deux années supplémentaires à la phase A et de quatre à sept années aux phases B, C et D.

Étant donné que, dans le monde, la plupart des enfants autochtones ou de ceux qui sont issus des minorités reçoivent un enseignement fondé sur le bilinguisme soustractif, au profit de la langue dominante et non de

leur langue maternelle, la plupart d'entre eux ne restent pas à l'école assez longtemps pour devenir tout à fait alphabétisés.

QU'ADVIENT-IL DES LANGUES DU MONDE ?

La plupart des langues dans le monde sont parlées par un nombre limité de personnes. À l'échelle mondiale, le nombre moyen des personnes utilisant une langue parlée se situe entre 5 000 et 6 000. Environ 5 000 langues parlées sur les 7 000 environ du monde et 99 % des langues de signes comptent moins de 100 000 utilisateurs. Qu'advient-il aujourd'hui des langues du monde ? Sont-elles préservées ? Non. Selon des estimations optimistes sur la situation actuelle, au moins 50 % des langues parlées d'aujourd'hui auront probablement disparu ou seront très fortement menacées (langues « mortes » ou langues « moribondes ») vers 2100. Des estimations pessimistes, mais néanmoins tout à fait réalistes, affirment que de 90 % à 95 % d'entre elles auront probablement disparu ou seront très fortement menacées dans moins d'un siècle. Seules de 300 à 600 langues orales pourraient ne pas être menacées, grâce à la transmission opérée de génération à génération.

À l'heure actuelle, les langues parlées meurent plus vite que jamais dans l'histoire de l'humanité, et l'anglais devient aujourd'hui la langue tueuse par excellence. Quelle que soit la langue « principale », quand elle est enseignée selon le bilinguisme soustractif (au détriment des langues maternelles) plutôt qu'additif (c'est-à-dire en plus des langues maternelles), elle devient une langue tueuse. Ces langues représentent de réelles menaces pour la diversité linguistique mondiale.

POURQUOI LES LANGUES MEURENT-ELLES ?

Lorsqu'on étudie les causes de la disparition des langues, on découvre deux paradigmes explicatifs. L'un pose que les langues meurent de leur propre mort, comme toute chose dans la nature – elles naissent, se développent et disparaissent. Il s'agit du paradigme de la « mort (naturelle) ». Le second paradigme reconnaît que les langues *ne s'éteignent pas* naturellement. Les langues ne se « suicident » pas. Dans la majorité des cas, les utilisateurs *ne les abandonnent pas* volontairement, que cela soit pour des raisons instrumentales ou pour leur propre bien. Les langues sont « tuées ». La plupart des langues en voie de disparition sont victimes d'un

génocide linguistique. Les systèmes éducatifs et les médias sont d'importants agents directs, voire les plus importants, du génocide linguistique et culturel. Derrière eux, on trouve les systèmes économiques, technico-militaires et politiques du monde.

UN GÉNOCIDE ?

Beaucoup de personnes se demandent si l'utilisation de ce terme de génocide n'est pas abusive. Elles pensent, en effet, que ce terme ne renvoie qu'à la destruction physique de groupes humains. La Convention des Nations Unies pour la répression du crime de génocide (E793, 1948) présente six définitions du terme génocide. Deux d'entre elles correspondent à l'essentiel de l'éducation des peuples autochtones et des minorités : article II(e), « *Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe* » ; et article II(b), « *Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe* » (c'est nous qui soulignons).

Voici quelques exemples. Pirjo Janulf a mené en Suède une étude longitudinale (1998) auprès de 971 enfants de l'enseignement secondaire inférieur et elle a réalisé plusieurs centaines de tests. Quinze ans plus tard, elle est retournée voir ce qu'étaient devenus ces enfants. Parmi ces adultes qui étaient d'anciens membres de la minorité finlandaise émigrée en Suède et qui avaient fait leurs études en suédois, aucun ne parlait finlandais à ses enfants. Même s'ils n'avaient pas totalement oublié leur langue d'origine, leurs enfants avaient été transférés de force dans le groupe majoritaire, du moins sous l'angle linguistique. L'éducation assimilatrice est de l'ordre du génocide.

L'étude d'Edward Williams (1995) a porté en Zambie et au Malawi sur 1 500 élèves du CP à la classe de cinquième. Williams affirme qu'un grand nombre d'élèves zambiens (dont l'éducation avait été entièrement assurée en anglais) « ont des compétences en lecture très faibles, voire nulles, dans les deux langues ». D'autre part, les enfants malawiens (leur éducation ayant été assurée en langues locales, surtout dans leurs langues maternelles, durant les quatre premières années, alors que l'anglais était enseigné comme une matière en soi ; et l'anglais n'étant devenu le médium de l'enseignement commun qu'à partir de la classe de sixième) avaient des résultats légèrement meilleurs que les enfants zambiens aux tests en langue anglaise. De surcroît, ils savaient lire et écrire dans leurs langues. La conclusion qu'en tire Williams est qu'« un risque évident existe de voir la politique consistant à utiliser l'anglais comme langue vernaculaire

contribuer à retarder les progrès scolaires et intellectuels, plutôt que le contraire ». Ce constat est conforme à la définition du génocide des Nations Unies comme une « atteinte grave à l'intégrité physique ».

Dans un article intitulé « Educational malpractice and the miseducation of language minority students » (« Mauvaise pratique éducative et désapprentissage des étudiants appartenant à des minorités linguistiques »), en 2000, John Baugh, de l'université de Stanford (États-Unis d'Amérique), établit un parallèle entre la manière dont les médecins peuvent maltraiter leurs patients et celle dont les étudiants appartenant à des minorités (notamment ceux dont la première langue n'est pas l'anglo-américain courant, par exemple ceux qui parlent *ebonics* – la langue des ghettos noirs américains) se voient souvent traités dans leurs études, aux États-Unis. Ce qu'ils subissent en raison de ce mauvais traitement et de ce désapprentissage correspond là aussi à la définition des Nations Unies : à une « atteinte grave à l'intégrité physique *ou mentale* de membres du groupe ».

De nombreuses études canadiennes font état de résultats similaires : le rapport de Katherine Zozula et de Simon Ford (1985), « Keewatin perspective on bilingual education » (« Le point de vue du Keewatin sur l'éducation bilingue ») porte sur les étudiants canadiens inuits « qui ne parlent ni n'écrivent couramment aucune des deux langues » et présente des statistiques mettant en évidence que les étudiants « terminent leurs études après neuf années de scolarité en ne disposant que d'un niveau équivalant à celui de la classe de CM2 ».

Pour que tous ces exemples relèvent du génocide, il faudrait qu'ils résultent d'intentions génocidaires. Bien évidemment, les politiques éducatives officielles ne revendiquent pas un tel objectif. Mais l'UNESCO, il y a déjà cinquante ans, dans un livre fondateur, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'éducation*, résumait tout cela en se fondant sur des recherches, suivant lesquelles la langue maternelle était axiomatiquement le meilleur médium de l'enseignement, et cela reste vrai pour les minorités et pour les peuples autochtones. Si, alors que les études, les unes après les autres, ne cessent de le montrer, l'éducation des minorités reste organisée à l'encontre de toutes les preuves scientifiques, nous pouvons donc dire que les résultats sont bien intentionnellement génocidaires. Ainsi, à l'échelle mondiale, l'essentiel de l'éducation des peuples autochtones et des minorités relève bel et bien d'un génocide linguistique et culturel, selon les définitions de la Convention des Nations Unies pour la répression du crime de génocide.

MAIS AVONS-NOUS RÉELLEMENT LES MOYENS D'UNE ÉDUCATION S'APPUYANT SUR DES CENTAINES DE LANGUES ?

Nombreux sont ceux qui pourraient dire : « Certes, c'est une bonne cause, mais soyez réalistes. » Si l'éducation durable – qui se solde par des résultats bien réels en matière d'alphabétisation, de créativité, comme par de hauts niveaux de multilinguisme pour l'étudiant et par la préservation des langues du monde – est assurément formidable, elle reste aussi pourtant complètement irréaliste et elle n'est pas économiquement viable. Mais en voici un contre-exemple.

La Papouasie-Nouvelle Guinée, avec une population d'environ 5 millions d'habitants, est le pays qui a le plus de langues dans le monde, soit plus de 850. Selon une étude menée en 2003 par David Klaus, de la Banque mondiale, 380 langues ont d'abord servi de médium éducatif au niveau préscolaire et au cours des deux premières années scolaires, et 90 autres sont venues s'y ajouter en 2002, soit un total de 470 langues. Voici quelques-uns des résultats constatés :

- les enfants sont alphabétisés plus rapidement et plus facilement ;
- ils apprennent l'anglais plus rapidement et plus aisément que leurs frères et sœurs ayant étudié dans le cadre de l'ancien système fondé sur l'anglais comme médium linguistique ;
- les enfants, y compris les filles, ne quittent pas l'école ;
- dans les trois provinces qui ont commencé l'enseignement à partir de la langue maternelle en 1993, les résultats des examens de la sixième classe étaient nettement supérieurs à ceux des provinces ayant continué d'utiliser l'anglais comme médium linguistique dès le premier jour d'école.

Il est tout à fait possible d'organiser l'éducation de sorte qu'elle ne relève pas d'un génocide linguistique.

POURQUOI FAUT-IL MAINTENIR LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE DU MONDE ?

Mais y a-t-il de bonnes raisons de maintenir la diversité linguistique du monde, mis à part le fait de vouloir éviter un génocide linguistique ? J'invoquerai trois autres raisons qui militent pour le maintien de toutes les langues du monde.

L'anglais n'est pas suffisant

Dans son édition du 3 décembre 2001, le *Financial Times* fait référence à une étude menée par la Community of European Management Schools, qui regroupe des écoles européennes de commerce. L'étude conclut que le fait qu'une entreprise ne soit pas en mesure de parler la langue du client peut nuire à son activité car c'est la preuve d'une absence d'efforts. Dans son édition du 31 mai 2002, le quotidien britannique *The Independent* fait observer que les diplômés qui disposent d'aptitudes en langues étrangères gagnent plus que ceux qui ne connaissent que l'anglais. La Nuffield Languages Enquiry en 2000, conclut : « L'anglais n'est pas suffisant. Nous avons la chance de parler une langue mondiale mais, dans un monde compétitif et très dynamique, l'emploi exclusif de l'anglais place le Royaume-Uni dans une position de vulnérabilité et de dépendance face aux aptitudes linguistiques et aux bonnes dispositions d'autrui [...]. Les jeunes du Royaume-Uni se retrouvent dans une position de plus en plus défavorable sur le marché du recrutement. » Le professeur pakistanais Tariq Rahman a déclaré en 2002 : « Les écoles qui dispensent un enseignement en anglais ont tendance à produire des snobs qui sont tout à fait coupés de leur culture et de leurs langues [...]. Si tout ce que nous connaissons est en anglais, alors nous sommes mentalement colonisés et coupés de nos cultures. »

Le « bon » anglais sera comparable à l'alphabétisation d'hier et aux compétences informatiques d'aujourd'hui ; pour les employeurs, il s'agit d'une aptitude qui va de soi et qui est certes nécessaire mais qui n'est pas suffisante pour décrocher de bons emplois. La loi de l'offre et de la demande veut que, lorsqu'un grand nombre de personnes possède ce qui était considéré jusque-là comme une denrée rare (le fait de maîtriser l'anglais comme s'il s'agissait à peu près de sa langue maternelle), son prix baisse. La valeur d'une parfaite maîtrise de l'anglais chute sensiblement, en termes de « plus » financier, lorsqu'une part importante de la population d'un pays, d'une région ou du monde connaît bien la langue anglaise (François Grin, 2000).

L'atout majeur de la créativité et des idées

Dans les sociétés industrielles, les produits principaux sont ou étaient les matières premières. Ceux (les individus et les pays) qui contrôlent l'accès à ces matières premières et qui disposent des autres préalables et des moyens de production réussissent dans une société industrielle. En revanche,

dans une société du savoir ou de l'information, ce sont les connaissances et les idées (le capital culturel) qui sont les produits principaux ; elles constituent un préalable pour que l'humanité s'adapte aux changements et trouve des solutions aux catastrophes qui sont de notre fait. Dans de telles sociétés, les individus (et les pays) qui ont accès à des connaissances *diverses*, à des informations *diverses*, à des idées *diverses* ainsi qu'à la créativité réussissent. Il se peut qu'une certaine uniformité ait favorisé certains aspects de l'industrialisation. Mais, dans les sociétés postindustrielles du savoir, l'uniformité sera indéniablement un handicap. Nous pouvons étudier les relations entre créativité, innovation et investissement – il y a de fortes chances qu'elles résulteront de l'enseignement de type additif et du multilinguisme. La créativité précède l'innovation, et cela est aussi vrai pour la production de marchandises. L'investissement découle de la créativité. Le multilinguisme renforce la créativité, le monolinguisme et l'homogénéisation la tuent. Par rapport à un groupe de personnes monolingues, un groupe de personnes multilingues obtient de meilleurs résultats aux tests qui mesurent plusieurs aspects de l'« intelligence », de la créativité, de la pensée critique, de la souplesse cognitive, etc. Un enseignement de type additif débouche sur un multilinguisme de haut niveau – ainsi, les sociétés ou les pays disposant d'une richesse linguistique et dispensant à tous leurs enfants un enseignement de type additif vont probablement développer un capital culturel et linguistique supérieur d'un type qui pourra être transformé en d'autres types de capital dans les sociétés de l'information et du savoir.

Corrélation et rapport de causalité entre diversité linguistique et biodiversité

Aujourd'hui, la diversité linguistique disparaît bien plus vite que la biodiversité. Une comparaison entre les estimations sur les espèces biologiques « mortes » ou « moribondes » et les langues à travers le monde montre qu'en 2100, d'après les estimations les plus optimistes, 2 % des espèces biologiques et 50 % des langues auront disparu ou seront fortement menacées à cette date – alors que, d'après les estimations les plus pessimistes mais néanmoins réalistes, on atteindrait 20 % pour les espèces biologiques et de 90 à 95 % pour les langues. Les connaissances relatives à la préservation de la biodiversité sont codées dans des langues très peu parlées dans le monde. En tuant ces langues, nous tuons les préalables à la conservation de la biodiversité.

Que savons-nous de la corrélation entre les différents types de biodiversité ? Là où il y a beaucoup de vertébrés supérieurs (mammifères, oiseaux, reptiles et amphibiens), il y a aussi souvent de nombreuses langues : d'où une forte corrélation. Si l'on compare les listes des 25 premiers pays à la plus forte proportion de langues endémiques (n'existant donc que dans un seul pays) à la plus forte proportion de vertébrés supérieurs, on observe que 16 pays sur 25 figurent sur les deux listes (David Harmon, 2002). On retrouve le même type de corrélation entre les langues et les plantes à fleurs : une région possède souvent soit beaucoup des deux, soit peu des deux. Il existe aussi une forte corrélation entre les langues et les papillons, de même qu'entre les langues et les oiseaux (consulter le site www.terralingua.org pour en savoir plus sur ces relations).

En résumé, « la diversité écologique est décisive pour la survie de la planète à long terme. La diversité peut contribuer pour beaucoup à l'adaptation. L'uniformité peut menacer une espèce avec son lot de rigidité et de non-adaptabilité. Au fur et à mesure que les langues et les cultures meurent, le témoignage des réalisations intellectuelles de l'humanité disparaît. Dans la langue de l'écologie, les écosystèmes les plus forts sont ceux qui sont les plus diversifiés. La diversité est directement liée à la stabilité ; la variété est décisive en matière de survie à long terme. Nos réussites sur cette planète ont résulté de notre capacité d'adaptation à différents types d'environnement durant des milliers d'années. Une telle aptitude procède de la diversité. Ainsi, la diversité linguistique et culturelle offre le plus de chances possibles à l'homme de réussir et de s'adapter » (d'après l'analyse de Skutnabb-Kangas, 2000, cité par Colin Baker, 2001, p. 281).

Autant dire que la biodiversité culturelle (c'est-à-dire la biodiversité associée à la diversité linguistique et à la diversité culturelle) est essentielle pour la survie de la planète à long terme, dans la mesure où elle renforce la créativité et la faculté d'adaptation, et partant, la stabilité. Aujourd'hui, nous détruisons la biodiversité culturelle plus vite que l'humanité ne l'a jamais fait au cours de son histoire.

LE RÔLE DES PEUPLES AUTOCHTONES

La majeure partie de la biodiversité du monde se trouve dans des zones qui sont gérées ou contrôlées par des peuples autochtones. La majeure partie de la diversité linguistique du monde se trouve représentée par les

langues peu parlées de ces peuples. Nombre de connaissances précises sur la préservation de la biodiversité sont codées dans les langues des peuples autochtones. Ainsi, ces peuples sont ou ont la clef de notre survie planétaire. L'autodétermination des peuples autochtones est un préalable à la survie de la planète. Que faites-vous pour permettre aux peuples autochtones, à leurs langues, à leurs cultures et à leurs savoirs de survivre, tout en restant sur les terres qui sont sous leur contrôle ?

La mondialisation est selon Pierre Bourdieu (2001) « un pseudo-concept [...] qui incarne la forme la plus accomplie de *l'impérialisme de l'universel*, celle qui consiste pour une société [...] à universaliser sa propre particularité en l'instituant tacitement en modèle universel »

La première question que je pose aux gouvernements et aux élites du monde est la suivante : dans le cadre de vos orientations politiques au Sommet mondial sur le développement durable, certains d'entre vous risquent-ils de mettre en place un système de relations qui permette de maintenir un déséquilibre ?

16.

LES RAPPORTS ENTRE LA SCIENCE ET L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Thomas Rosswall

**SECRÉTAIRE EXÉCUTIF,
CONSEIL INTERNATIONAL DES UNIONS SCIENTIFIQUES**

J'ai été convié à intervenir au nom de la communauté scientifique et technologique pour voir comment la science et l'éducation devraient s'associer et collaborer plus étroitement. Je débiterai en évoquant brièvement la situation actuelle du monde scientifique, avant d'aborder la question de l'éducation. Nous sommes convaincus qu'il est tout à fait essentiel de mettre plus étroitement en rapport la science et l'éducation. Au cours de la phase préparatoire du Sommet mondial sur le développement durable, nous avons soumis deux rapports portant sur les succès et les échecs enregistrés depuis le Sommet de Rio, et sur les défis qui nous attendent. Nous avons alors mis l'accent sur trois messages principaux :

1. Nous avons besoin de plus de sciences utiles pour l'action.
2. Nous avons besoin de parties prenantes plus diversifiées ainsi que de multiples approches de la science.
3. Nous avons besoin de convaincre les jeunes que la science et la technologie sont des matières attrayantes.

Au cours de ce Sommet, notre défi consistera à convaincre tous les gouvernements du fait qu'une gestion de qualité nécessite une science de qualité. Mais nous devons nous-mêmes changer et faire en sorte que les sciences et la technologie développées à notre usage soient utiles pour l'action. Lorsque je dis « utiles pour l'action », je veux dire non seulement aux niveaux international et national, mais aussi au niveau des autorités

locales. C'est la seule manière de voir les parties prenantes à la fois participer à la mise en place d'un programme local et s'approprier les résultats issus du processus scientifique. Il nous faut intégrer les trois piliers du développement durable. Ces dix dernières années, nous nous sommes préoccupés avant tout de l'aspect environnemental. Nous devons maintenant nous pencher sur les aspects économiques et sociaux. C'est dans ce domaine que la science deviendra utile.

Nous avons besoin de parties prenantes plus diversifiées et d'approches multiples de la science. La science doit quitter sa tour d'ivoire et collaborer avec tout l'ensemble des grandes parties prenantes. Nous devons aborder les grandes questions de l'Initiative du Secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan : l'eau, l'énergie, la santé, l'agriculture et la biodiversité (WEHAB – water, energy, health, agriculture and biodiversity), mais nous devons les traiter tout en gardant à l'esprit une approche plus large de la science et de l'éducation. Il est clair que le développement scientifique et technologique est l'un des moteurs du développement industriel des sociétés, mais l'association de ces connaissances avec les savoirs traditionnels s'avère tout à fait décisive en matière de développement rural. Nous ne parlons pas seulement de la biotechnologie qui crée de nouvelles entreprises, nous parlons aussi de la collaboration avec les fermiers et avec les femmes pour qu'ils utilisent mieux la base de ressources naturelles dont ils disposent.

En matière de sciences, de nombreux aspects doivent être abordés en détail, notamment :

- la nécessité de promouvoir l'égalité entre les sexes dans les sciences. Nous n'avons pas enregistré jusqu'ici assez de progrès dans la plupart des pays et nous devons faire mieux ;
- la nécessité d'adapter la science à la diversité culturelle. Dans le village d'Ubuntu, nous avons organisé une manifestation parallèle intitulée Forum sur l'innovation scientifique et technologique en faveur du développement durable. Une des sessions sur les savoirs traditionnels s'est intéressée à certaines questions essentielles comme la diversité linguistique. Si je signale cet aspect, c'est parce que les savoirs se fondent sur la langue, et lorsque nous perdons des langues, nous perdons des savoirs.

Enfin, nous devons convaincre les jeunes que la science et la technologie sont des matières attrayantes ; nous devons attirer les jeunes vers ces

professions. Nous entrons dans une société du savoir et nous devons comprendre que le savoir est synonyme de pouvoir. Cela vaut pour tous les secteurs de la société.

On parle beaucoup de la fracture numérique, et il ne fait aucun doute qu'elle existe bel et bien. Elle prend toute sa pertinence quand on pense à la mondialisation. L'information devient de plus en plus accessible à l'échelle mondiale, mais tout le monde n'y a pas accès. À notre sens, le terme fracture numérique est trop simpliste. L'information n'est pas le savoir. Seuls l'éducation, le développement de compétences et une base de connaissances permettent d'utiliser cette information. Quand on considère les pays les plus développés, on découvre qu'ils dépensent plus pour la recherche et le développement que les 61 pays les plus pauvres du monde. Voilà la véritable fracture du savoir et voilà ce à quoi nous devons remédier. Seule l'éducation pourra y parvenir.

Nous devons investir dans la nouvelle génération si nous voulons réussir dans la voie du développement durable. L'essor de cette génération revêt une importance essentielle pour le développement durable. Si nous voulons que les jeunes s'orientent vers les sciences, nous devons aussi réfléchir à la durabilité des universités. Les capacités scientifiques de l'Afrique subsaharienne sont en recul. Le Nigéria, qui se distinguait par ses nombreux résultats scientifiques, s'endort aujourd'hui sur ses lauriers. Voilà pourquoi nous avons besoin de l'éducation pour tous. Nous avons besoin de concertation ; de participation et de travailler ensemble.

En ce qui concerne plus précisément l'éducation et les relations qu'elle entretient avec la science, je tiens à vous dire que le Conseil international des unions scientifiques (CIUS) et ses partenaires travaillent étroitement à la promotion de l'éducation scientifique. Nous essayons d'élaborer de nouvelles méthodologies en utilisant l'apprentissage basé sur les problèmes et en intéressant les jeunes à la science et la technologie.

L'enseignant va s'imposer en l'occurrence comme un intermédiaire de premier plan. Nous devons sensibiliser les enseignants et les faire participer. De nombreux scientifiques affirment qu'il serait nécessaire de « faire entrer les enseignants à l'université ». Si nous nous intéressons à une approche plus globale de l'éducation, nous devons également analyser les programmes scolaires. Comment enseigner la géographie, la biologie et les mathématiques suivant une approche interdisciplinaire, alors que ces disciplines ont été étudiées isolément pendant des siècles ? Séparées les unes des autres, les matières ne permettent pas de bien aborder la viabilité. Nous devons modifier les programmes scolaires afin d'opter pour

une approche nettement plus globale. Nous devons insérer une telle approche à tous les niveaux.

Il nous faut aborder l'université dans cette perspective. Nous devons analyser comment il est possible d'associer les sciences naturelles aux sciences sociales et aux sciences humaines, dans des programmes réellement globaux, fondés sur l'environnement local. Si nous sommes en mesure de le faire dans le monde scientifique, avec l'aide des éducateurs, nous pouvons apporter des nouvelles connaissances intéressant l'éducation. Il s'agirait là de la contribution principale de notre action au service de l'éducation pour le développement durable.

Les initiatives de type 2 sont réellement le résultat le plus important de ce Sommet. Nous avons créé des liens très nombreux entre la communauté scientifique et les éducateurs, les peuples autochtones et les autorités locales et il nous est possible de les consolider si nous nous inspirons véritablement des messages de ce Sommet. Je ne parle pas du message politique, mais du pouvoir qui émerge de ces dialogues, des discussions comme celles auxquelles nous participons lors de cette rencontre, et de la multitude d'activités qui en résultent.

L'UNESCO et le CIUS travaillent en étroite collaboration. L'UNESCO et ma propre organisation nous ont reproché de travailler suivant des approches sectorielles : la science est un secteur, l'éducation en est un autre et elles se rencontrent rarement. Si nous ne nous les réunissons pas, au CIUS, à l'UNESCO et au sein des gouvernements, nous n'allons pas mettre sur pied des sociétés viables.

La dernière recommandation que je souhaiterais vous soumettre concerne l'intitulé de ce colloque : « Engagements et partenariats ». Il est certes excellent... à condition de changer l'ordre de ses termes. On ne peut pas commencer par l'action, mais on doit commencer par les partenariats. Nous sommes ici pour établir des partenariats et c'est sur la base de ces partenariats que nous prendrons des engagements, puis viendra le tour de l'action. Faisons tous notre possible pour que cette action ait bien le dernier mot.

17.

BÂTIR UNE VILLE FONDÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

M. Hagiwara

MAIRE DE LA VILLE D'OKAYAMA (JAPON)

En tant qu'êtres humains, nous sommes confrontés à de nombreux problèmes environnementaux dont nous sommes à l'évidence responsables. Pourtant, nous seuls pouvons résoudre ces problèmes de plus en plus importants. La Terre ne se remettra pas des dégradations environnementales sans l'effort de tous, si limité soit cet effort. La ville d'Okayama saisit cette occasion pour présenter les projets environnementaux qui lui sont propres et qui peuvent compter sur la participation totale de ses habitants.

Forte de 630 000 habitants, Okayama est située à mi-chemin entre Tokyo et Shanghai. Bordant la mer Intérieure, la ville d'Okayama bénéficie d'un climat tempéré à la température moyenne annuelle de 16° et à la pluviosité moyenne annuelle de 1 300 millimètres, ce qui en fait une des régions du Japon aux précipitations les plus faibles. Les échanges sociaux et économiques entre Okayama et les pays limitrophes, la Chine et la République de Corée, se sont multipliés depuis l'Antiquité et lui ont laissé un important patrimoine historique. Comparées à d'autres villes japonaises de la même taille, les zones réservées à l'utilisation du sol, notamment à l'agriculture, sont relativement étendues. Ces dernières années, des progrès ont été réalisés pour développer une infrastructure de transports rapides. De plus, les milieux d'affaires ont fait des avancées remarquables dans des secteurs industriels comme le textile, la chimie et l'électronique. L'édition, les services sociaux et la médecine ont également connu un essor.

Même si Okayama bénéficie d'un environnement riche qu'on pourrait aisément tenir pour acquis, des projets environnementaux sont déjà mis en place à l'initiative d'un grand nombre de ses habitants

enthousiastes. La ville, qui traite plus directement avec ses habitants qu'avec l'administration centrale, prend aujourd'hui des mesures pour contribuer d'une manière active aux efforts environnementaux plus importants qui sont faits à l'échelle mondiale. Ainsi, le chapitre 36 du programme Action 21 des accords du Sommet de la Terre de 1992 déclare clairement que les organisations internationales, les administrations publiques et toutes les autorités locales sont censées promouvoir l'éducation, la sensibilisation du public et la formation au développement durable. En privilégiant la sensibilisation de ses habitants aux questions relatives à la préservation de l'environnement comme en encourageant les activités associatives en la matière, la ville a donc mis en œuvre le Projet de partenariat environnemental, à compter d'avril 2001.

LE PROJET DE PARTENARIAT ENVIRONNEMENTAL

Ce projet comprend un large éventail d'opérations liées à la préservation de l'environnement auxquelles les habitants participent bénévolement. La ville accueille les candidatures venues d'organisations et d'individus, recense ces opérations et se prononce officiellement en leur faveur. Par ce biais, la ville encourage ces organisations à faire partie d'un partenariat plus vaste. Ces organisations et la ville partagent donc des informations, entreprennent des échanges, discutent de la mise en œuvre de diverses opérations et fournissent enfin des ressources.

Parmi les opérations applicables du Projet de partenariat environnemental, il existe des opérations volontaires de développement environnemental, assumées par les habitants dans leurs communautés (opérations d'éco-volontariat), ainsi que des opérations réduisant les effets des entreprises sur l'environnement (opérations d'entreprises vertes). Au 2 août 2002, on recensait 202 organisations y participant, soit 12 129 personnes, ce qui représente 2 % de la population de la ville. La ville espère que ce pourcentage atteindra les 5 % dans les quelques années à venir. On compte parmi ces projets :

- le Projet de partenariat environnemental (202 organisations, 12 129 personnes). Opérations d'éco-volontariat ;
- la catégorie « Adoptez un programme » (100 groupes, 5 338 personnes). Des organisations comme les ONG et des entreprises se chargent du nettoyage, du respect et de la sauvegarde de l'environ-

nement dans des zones précises, et elles participent aux opérations volontaires de développement environnemental ;

- la catégorie « Citoyenneté mondiale » (62 organisations, 2 119 personnes). Opérations volontaires de développement environnemental à l'échelle de la ville et du monde, entreprises par des ONG ;
- les opérations des entreprises vertes (40 organisations, 1 909 personnes). Elles font partie du Programme d'évaluation des opérations environnementales (11 organisations et 2 763 personnes). Ces opérations invitent les entreprises à participer au programme national d'évaluation des opérations environnementales et à réduire l'impact environnemental généré par leurs propres opérations ;
- la catégorie « de renforcement » (29 groupes, 1 909 personnes). Des groupes ou des entreprises mettent en place leurs propres plans d'opérations environnementales et les mettent en pratique.

EXEMPLES D'OPÉRATIONS D'ÉCO-VOLONTARIAT DANS LA CATÉGORIE « ADOPTEZ UN PROGRAMME »

Il s'agit d'exemples types d'opérations de bénévolat auxquelles participent les habitants. La ville considère que la partie la plus importante du projet réside dans le fait que les participants apprécient ces opérations de bénévolat.

La société d'embellissement Daiku Rotary

En 1962, cette société municipale a entrepris des travaux d'embellissement de la ville, dans le souci d'accueillir les personnes venues assister à une rencontre nationale d'athlétisme. Quarante ans plus tard, deux heures environ sont consacrées tous les dimanches matins pour nettoyer les terre-pleins du centre-ville et les rues piétonnes aux abords de la mairie.

« Voilà si longtemps que nous participons à ces opérations de nettoyage, disent certains habitants, qu'elles sont devenues très agréables. À tel point que l'idée de les annuler pour cause de pluie nous contrarie. De plus, cette opération nous permet de garder la forme. »

Le premier groupe Saidaji, conseil des scouts d'Okayama

Ce groupe a mené ses premières opérations il y a plus de cinquante ans et l'on doit son essor aux élèves et aux étudiants des écoles primaires jusqu'à l'université ainsi qu'à leurs chefs scouts. Trois à quatre fois par mois, ils entreprennent des opérations utiles à leur communauté. Suivant ce principe, le groupe se charge du nettoyage des rues de la communauté.

« Il y avait plein d'ordures, dit l'un d'entre eux, et, pour couronner le tout, il pleuvait. Malgré la fatigue, on s'est quand même bien amusé. »

Le groupe de la communauté de Nagaokacho, la société Une bonne action par jour

À Nagaokacho, ce groupe se charge une fois par mois du nettoyage des rues, des parcs et des terrains des temples. Pour que cela soit plus efficace, le groupe prolonge chaque activité une demi-heure de plus. Ses membres posent aussi des affiches à l'avance pour encourager plus de participation.

« Au lieu d'en vouloir à ceux qui salissent, dit l'un d'entre eux, nous mettons toute notre énergie à ramasser des ordures, tant qu'il y en aura. Cette opération de nettoyage nous donne une telle énergie que j'en viendrais presque à remercier les ordures ! »

La société Hirata-Higashicho

Elle est responsable du nettoyage, du désherbage et de l'entretien de la forêt dans le parc Hirata-Higashicho. L'organisation répartit les 640 familles du district en différents groupes et, une fois tous les quinze jours, un groupe participe à une opération particulière. Depuis que cette organisation fait partie du Projet de partenariat de la ville, elle a décidé de décréter le quatrième mercredi de chaque mois « journée de l'embellissement de l'environnement » et elle s'attache aussi à créer d'autres occasions permettant d'échanger régulièrement des informations.

« Comme ce parc est né de notre détermination et de nos efforts, dit-on, il est devenu un lieu très important où de nombreuses personnes se retrouvent, un lieu à la création duquel chacun dans la région a participé. »

La Société pour l'embellissement d'Ichinomiya

En 1994, on a transformé des terres agricoles non-exploitées en pelouses, en parterres fleuris et en miniparcs. Ce groupe a depuis lors pris en charge l'entretien de ces zones et il participe à l'organisation du Festival de l'iris.

« Après une dure journée de labeur, dit encore un autre, on avale un grand verre de jus de fruit, le sourire aux lèvres, car c'est grâce à cela qu'on pourra aller de l'avant jusqu'au prochain siècle. »

Le forum de l'habitat des lucioles de Takashima-Kyokuryu

Il y a dix ans, la population des lucioles a commencé à décroître en raison de l'urbanisation de leurs zones d'habitat. Dans l'espoir de rétablir cette population, ce groupe s'est attelé à leur élevage et a entrepris de préserver le réseau fluvial où les lucioles prospèrent. En outre, le Festival des lucioles réunit l'ensemble de la communauté ainsi que des habitants de tout le district qui viennent apprécier ce merveilleux événement qui marque le début de l'été.

« Au lieu de croire que quelqu'un d'autre va s'en charger, disent certains, décider que l'on peut soi-même faire bouger les choses et commencer à agir, voilà qui aura de grandes répercussions sur l'environnement. »

Le recensement des lucioles réalisé par des écoles élémentaires

Depuis dix-huit ans, un recensement des lucioles Genji et des lucioles Heike est réalisé grâce aux élèves de 42 écoles du primaire de la ville et à leur encadrement. Ainsi, ce recensement sert à évaluer la santé des rives du fleuve. Ce groupe fournit également des éléments ayant trait aux questions environnementales de la zone, quand un projet, quel qu'il soit, lui est soumis.

« Je veux, dit l'un de ces élèves, que nous ayons un environnement où l'année prochaine, l'année qui suivra et même quand je serai grand, il y aura toujours des lucioles. »

LES ORGANISMES PARTICIPANTS À LA CATÉGORIE « CITOYENNETÉ MONDIALE », ET LEURS OPÉRATIONS D'ÉCO-VOLONTARIAT

L'Association des entreprises d'Okayama-Higashi

Depuis 1995, cette association soutient l'éco-club des enfants qui dépend de la préfecture, en accueillant les réunions préfectorales et en créant des ressources documentaires appropriées. Partout dans le pays, il existe des programmes du même ordre dirigés par des entreprises individuelles, mais il est toutefois rare que les entreprises participent à une activité de ce type en s'associant à d'autres sociétés privées.

« Grâce à la participation des enfants au programme de l'éco-club, assure cette association, nous avons la conviction que nos idées en matière d'environnement influenceront également les adultes. »

Le lycée de la ville de Korakuan

Pour éviter l'extinction du *baratanago*, un poisson japonais originaire d'Okayama qui, selon le Ministère de l'environnement, est gravement menacé, l'élevage de ce poisson doit être effectué dans d'autres lieux. En coopération avec l'Association de recherche piscicole d'Okayama, le groupe a donc participé à l'élevage de ce poisson et il espère contribuer à la prolifération de l'espèce pour les générations futures.

« Nous pensons, entend-on à ce sujet, que les animaux et les êtres humains devraient pouvoir vivre en harmonie. Même si cela peut sembler difficile. »

La Société pour l'étude des nouvelles sources d'énergie à Okayama

À compter de 2002, le groupe a collecté des fonds auprès des citoyens et a mis en place un système de chauffage et de chauffe-eau solaires dans une école maternelle municipale. Avec l'aide de la ville, ce groupe espère développer ses projets en matière d'énergie renouvelable. Aujourd'hui, le groupe récolte les dons des habitants en vue du *Sunshine Fund*, tout en installant les infrastructures nécessaires.

« Utilisons nos mains, dit-on à ce propos, pour créer une énergie propre. »

L'Association UNESCO d'Okayama

Pour protéger l'environnement au niveau mondial et communautaire, l'Association UNESCO d'Okayama organise des conférences, comme la Conférence de l'UNESCO sur l'environnement mondial, à l'intention de ceux qui souhaitent acquérir des connaissances et une expérience particulières en la matière. L'Association s'occupe également de l'*International Environmental Network Forum* qui fait le lien entre la communauté et le monde extérieur. En outre, elle a créé l'*Environmental Support Centre Plan* qui favorise et soutient l'éducation environnementale au niveau international.

LES SOCIÉTÉS ENGAGÉES DANS LES OPÉRATIONS DES ENTREPRISES VERTES

L'usine AVC d'Okayama de la société Matsushima (production de matériel vidéo)

Grâce aux nouveaux procédés mis en place au sein de l'entreprise, cette société a transformé ses excédents (plastiques, emballages et déchets de la cafétéria de l'entreprise) en sources d'énergie, d'où un taux d'émission zéro en 2000. On y utilise des alliages sans plomb. De plus, les employés et leurs familles participent à divers programmes de protection de l'environnement. Les employés participent, par exemple, aux activités de nettoyage dans leurs villes et les familles organisent des opérations destinées à réduire la dégradation de l'environnement.

« Nous sommes convaincus que ce sont les effets accumulés des petites actions que nous menons qui font réellement la différence. »

Le grand magasin Takashimaya d'Okaamay

En matière d'électricité, de gaz, de gestion de l'eau, d'emballages-cadeaux et de sacs publicitaires, Takashimaya s'est fixé des objectifs clairs. Tout en réduisant l'utilisation de ces énergies et de ces éléments, le magasin augmente le nombre de ses produits respectueux de l'environnement sans cesser pour autant de chercher de nouveaux procédés de vente au détail qui respectent l'environnement.

« Nous espérons travailler de concert avec nos clients pour contribuer à la protection de l'environnement en tant qu'entreprise citoyenne responsable. »

L'entreprise de construction Aisawa

L'entreprise s'est fixé un taux de recyclage des déchets de ses chantiers de construction, en ce qui concerne, par exemple, la récupération des débris et de la suie. Outre la réduction de déchets, l'entreprise s'efforce de diminuer la consommation d'électricité et de carburants et elle a également élaboré des projets de construction visant à économiser l'énergie.

« Notre but est de devenir "l'entreprise idéale de la société" et nous trouvons donc des moyens de limiter nos effets sur l'environnement. »

Le Centre d'évaluation environnementale (société de conseil)

Les opérations de protection de l'environnement, quand elles ont lieu au bureau, semblent souvent ternes et ennuyeuses. C'est pourquoi cette société a conçu une signalétique visuelle facile à comprendre qui utilise des lettres et des images, ce qui donne de la vie et de l'énergie à tout le bureau.

« Avec notre mascotte de la conservation, nous travaillons tous ensemble à rendre la réutilisation et le recyclage plus agréables. »

SYNTHÈSE

Depuis leur lancement il y a un an, les projets environnementaux décrits ci-dessus ont enregistré un degré de participation du public supérieur à nos attentes. Toutefois, les opérations environnementales générales et volontaires des habitants et des entreprises ont diminué depuis les premières phases de leur mise en œuvre. Nous pensons donc qu'un des premiers rôles de la ville consistera à soutenir l'intérêt des participants actuels, tout en suscitant davantage de curiosité et de participation à l'égard de ces projets. À cette fin, nous avons mis en œuvre les stratégies suivantes :

- la publication d'un bulletin d'information qui, en présentant les activités menées par les groupes participants, leur permettra d'échanger des idées et d'informer un grand nombre d'habitants sur les programmes en cours ;
- l'organisation de conférences sur les connaissances et les compétences nécessaires pour progresser dans des domaines comme les opérations des entreprises vertes ;

- l'organisation de forums d'échange où les groupes ont la possibilité de faire connaître leurs opérations tout en échangeant des idées et des informations avec d'autres participants, et où l'on puisse élaborer des plans pour que le projet prenne plus d'ampleur ;
- la reconnaissance officielle d'organisations participantes, comme les entreprises vertes, qui enregistrent des progrès dans la protection de l'environnement ;
- l'assurance que les entreprises qui répondent aux normes requises pour entrer dans la catégorie des entreprises vertes ont la préférence en matière de marchés municipaux.

Nous sommes conscients du fait que les nombreux problèmes environnementaux auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui, à commencer par les problèmes environnementaux mondiaux, ne peuvent être simplement traités au niveau national. Nous avons donc la responsabilité de protéger tous les membres de nos communautés et de les aider à s'épanouir. Nous pensons que la protection de l'environnement dans la communauté commence par des efforts limités, bénévoles et préventifs.

Le Projet de partenariat de notre ville repose sur ces concepts et nous espérons saisir l'occasion qui nous est ici donnée pour encourager davantage de nouvelles activités, tout en mettant toujours l'accent sur les activités des participants initiaux qui nous ont rejoints jusqu'à maintenant. Okayama se fixe pour tâche de devenir un lieu de vie qui soit sain et où de plus en plus de personnes choisissent d'améliorer leur environnement sous une forme bénévole et dynamique.

Enfin, afin d'atteindre notre objectif en matière de protection environnementale et en vue de protéger et de nourrir la communauté immédiate, la ville d'Okayama propose un nouveau programme intitulé *Save the Earth Citizens Registration Rally* (« Rassemblement pour l'inscription des citoyens à l'opération Sauver la Terre »). Ce nouveau programme est dirigé depuis le siège de l'UNESCO, et il est organisé de telle façon que différentes villes du monde sont invitées à enregistrer le plus grand nombre de participants, enfants, adolescents et adultes. La ville préconise que le siège de l'UNESCO encourage l'utilisation de tels programmes dans le monde entier et elle espère que 5 % de la population mondiale, soit environ 310 millions de personnes, participera à ce programme.

CINQUIÈME PARTIE

**NOUVELLES PERSPECTIVES,
NOUVEAUX ACTEURS
ET NOUVELLES VOIES D'ACCÈS**

18.

LE PARTENARIAT MONDIAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR LA VIABILITÉ – RÉORIENTER L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VERS LA VIABILITÉ¹

Hans van Ginkel

RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ DES NATIONS UNIES

PRÉSIDENT DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS

Les universités exigent toujours les franchises universitaires et leur autonomie, tout en réclamant l'argent public. Je suis personnellement convaincu que l'autonomie ne saurait s'acquérir sans contrepartie. Elle ne saurait exister que lorsque l'université sert aussi les intérêts plus généraux et plus durables des contribuables, qui financent la plupart des universités. L'autonomie et les franchises universitaires doivent s'acquérir jour après jour, à la faveur des actions des universités, preuves de leur utilité, de l'utilité des connaissances qu'elles produisent comme de la formation qu'elles assurent à de nouvelles générations qui contribuent réellement à la société. Au sein des universités elles-mêmes, il n'y a pas toujours de prise de conscience de cette vérité élémentaire qu'il convient toutefois de garder constamment à l'esprit.

Le Sommet mondial sur le développement durable (SMDD) fournit un cadre dans lequel l'éducation en général et les universités en particulier peuvent expliquer comment elles vont participer à la réalisation d'un monde meilleur pour les générations futures. Il est inconcevable que, dix ans après le Sommet de Rio, l'éducation ne soit toujours pas une partie prenante essentielle du processus du SMDD. Il est certes réjouissant de bénéficier du concours des jeunes, des syndicats et du monde des affaires,

1. Voir l'annexe III.

mais pourquoi se priver de celui de l'éducation ? Quand je parle d'éducation, je parle des hommes et des femmes qui enseignent dans les salles de classe. Leur participation à l'ensemble du processus reste très limitée, en dépit de leur influence sur l'évolution future, notamment dans la mesure où ce sont eux qui traduisent ce qui se passe ici, au niveau international, dans les programmes scolaires et la formation de l'enseignant

C'est pourquoi nous devons véritablement traduire les paroles en actes et nous ressaisir. Une des raisons qui peut expliquer le fait que l'éducation n'est pas aussi présente qu'elle devrait l'être, c'est qu'il existe une vieille tradition selon laquelle chacun suit sa voie. On trouve beaucoup d'expériences et de projets intéressants, mais il n'y a pas suffisamment de terrain commun et de coopération pour que le corps enseignant dans son ensemble soit présent. Il suffit de recenser le nombre de personnes qui enseignent dans le monde pour s'étonner du fait qu'elles ne soient pas plus présentes dans ce type de processus. Nous devons mobiliser toutes celles et tous ceux qui enseigneront à 90 % ou à 95 % de chaque tranche d'âge, et nous ne devrions pas faire une trop large place à certains projets exemplaires qui ne touchent qu'un nombre relativement restreint de personnes et qui n'ont pas de portée plus étendue. D'une manière ou d'une autre, il faut nous associer.

Les universités ont bel et bien commencé à se rassembler lors de la préparation de Rio. En 1988, les universités européennes ont créé un programme intitulé Programme Copernicus, sur l'éducation environnementale dans le cadre de l'enseignement et de la recherche universitaires ordinaires. À cette époque, ce programme revêtait une importance toute particulière car les changements politiques en Europe engendraient une situation complexe. Il suffit simplement de penser à l'introduction de lois sur l'environnement en Europe de l'Ouest, dans l'Union européenne, par rapport à la situation que connaissaient les anciens pays socialistes avant la chute du mur de Berlin, pour comprendre à quel point le processus était différent dans les deux grandes parties de l'Europe. Dans les pays socialistes, les moyens de production appartenaient à l'État si bien que lorsque celui-ci – en tant qu'autorité responsable du respect des lois et de la sanction de ceux qui ne les respectaient pas – devait sanctionner quelqu'un, cela se soldait par le fait qu'il allait devoir se condamner lui-même. D'où un système qui ne fonctionnait pas du tout.

Après cette transformation politique, il a fallu modifier tout le système législatif en matière d'environnement. Il en a été de même pour l'économie et pour d'autres domaines. Les universités ont donc été amenées à

jouer un rôle important dans ce processus de transformation. C'est dans ce contexte que le Programme Copernicus a été créé en Europe. Au même moment, en Amérique du Nord, un grand mouvement en faveur de l'environnement avait vu le jour dans les universités et il allait, par la Déclaration de Talloires, déboucher sur une organisation très dynamique, l'Association des recteurs des universités pour un avenir viable (ULSF – *University leaders for a sustainable future*).

Au cours de ce processus, l'UNESCO a été désignée comme le maître d'œuvre de l'éducation et, avec le temps, est parvenue à rassembler différents groupes afin de jouer un rôle positif : le Programme européen Copernicus, l'ULSF ainsi que l'Association internationale des universités (AIU), à partir de la Déclaration de Kyoto, en 1992.

L'année 1998 a été marquée par une étape décisive, lorsque l'UNESCO a organisé la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. L'Université des Nations Unies (UNU) a été invitée à cette conférence par l'UNESCO, afin d'organiser un débat thématique sur l'enseignement supérieur et le développement humain durable. Ce débat thématique devait être organisé par un groupe d'ONG ; l'UNU a donc réuni 14 ONG, dont Copernicus, l'ULSF et l'AIU ainsi que des organisations d'enseignants afin de débattre de cette question. Plusieurs projets sont issus de ces débats, notamment celui de créer une base de données des universités soucieuses de travailler ensemble sur cette thématique.

Peut-être l'objectif le plus important a-t-il été atteint lorsque le groupe nord-américain, le groupe européen, l'Association internationale des universités et l'UNESCO ont convenu de se réunir pour trouver un terrain d'entente afin de favoriser l'éducation pour le développement durable dans l'enseignement supérieur. Pour ce faire, le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (GHESP – *Global Higher Education for Sustainability Partnership*) a été créé. Ce GHESP est maintenant sur le point d'être officiellement lancé dans le cadre d'un partenariat de type 2 du SMDD, fort des résultats tangibles de ses activités passées et des plans ambitieux qu'il établit pour l'avenir.

Nombreux sont ceux qui pensent qu'il suffit de proposer des cours sur le développement durable. Mais le problème reste celui de décider de l'âge et du niveau à partir desquels il convient d'enseigner le développement durable, sans parler de la durée de cet enseignement. Il est difficile de décider quel type de « programme global » est nécessaire. En outre, dans toutes les écoles il y a une sévère compétition sur le temps attribué aux enseignements. À y regarder de près, on comprendra que le dévelop-

pement durable n'est pas une matière comparable aux autres, qui pourrait simplement s'y ajouter ou s'enseigner en parallèle. Quand on se penche vraiment sur la nature du développement durable et sur ses principes directeurs, on comprend alors qu'il doit figurer dans l'enseignement dès la petite enfance : depuis l'école maternelle et l'école primaire jusqu'au niveau postsecondaire, voire jusqu'aux niveaux les plus élevés de l'enseignement supérieur.

Par conséquent, se contenter de cantonner le développement durable à un ou à plusieurs domaines spécialisés, ou former quelques spécialistes en la matière ne suffit pas ; l'un de nos objectifs doit en effet consister à mobiliser la société dans son ensemble. C'est pourquoi nous ne voulons pas viser un groupe limité de spécialistes, mais nous adresser à toutes les générations. C'est dire que le développement durable ne devrait pas être enseigné isolément, mais au contraire intégré dans les matières existantes lorsque cela s'impose. Ainsi, quand on enseigne l'économie, il est absolument essentiel de traiter des problèmes liés à l'accès aux marchés, de ce que cela signifie à la fois pour l'environnement et pour le développement, et les estimations erronées qui ont été faites parce que tous les facteurs n'avaient pas été pris en compte.

Le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité a été établi en 2000 par trois organisations non-gouvernementales : l'Association des recteurs des universités pour un avenir viable, COPERNICUS-CAMPUS et l'AIU ; il rassemble plus de 1 000 universités dans le monde. Ce partenariat n'est pas idéal, dans la mesure où les universités d'Amérique latine, d'Afrique et d'Asie n'y sont pas suffisamment représentées, mais des efforts sont faits pour qu'elles y participent, ne serait-ce que parce que toutes les organisations régionales appartiennent aussi à l'AIU.

En octobre 2001, la conférence « Enseignement supérieur et viabilité : vers le Sommet mondial sur le développement durable, 2002 » s'est tenue à Lunebourg, en Allemagne. Les organisations mentionnées plus haut se sont réunies et ont rédigé la version préliminaire de la Déclaration de Lunebourg sur l'enseignement supérieur pour le développement durable, qui affirmait l'importance de créer un espace d'apprentissage mondial qui permette aux nouveaux partenaires de participer à des opérations précises en vue de la mise en œuvre future du programme Action 21, après Johannesburg, compte tenu des résultats du SMDD lui-même.

Cet espace d'apprentissage mondial devrait se fonder sur la coopération et l'échange de connaissances entre les universités. Mais il serait

souhaitable d'aller plus loin, la Déclaration de Lunebourg n'étant qu'une première étape. Il conviendrait de faire également intervenir d'autres établissements – écoles polytechniques, établissements d'enseignement primaire et secondaire – où les enseignants doivent adopter de nouvelles approches et appliquer de nouveaux programmes. Cet éventail plus large d'établissements devrait faire partie de notre partenariat.

En s'attachant à créer et à renforcer cet espace d'apprentissage mondial, par le travail en réseau et par des centres régionaux hautement spécialisés reliés les uns aux autres – centres qui ne sont pas simplement des universités, mais qui constituent un groupe d'établissements dont font partie les écoles primaires et secondaires –, on peut alors commencer à élaborer des programmes scolaires longitudinaux et à créer des kits ou d'autres matériels destinés à améliorer les résultats des établissements en matière d'éducation pour le développement durable.

Nous lançons aujourd'hui le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité qui nous permet de susciter un sens de responsabilité commune, de responsabilité solidaire, non seulement à l'égard de l'enseignement universitaire mais pour les toutes premières étapes de l'enseignement primaire. Ce partenariat s'inspire de la Déclaration d'Ubuntu qui a réuni onze grandes organisations pour la science et l'éducation, à l'initiative de l'Université des Nations Unies et de l'Institut d'études avancées (UNU-IEA). Le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité que nous lançons à présent peut se résumer comme suit :

- promouvoir une meilleure compréhension et une mise en œuvre plus efficace d'une stratégie pour l'incorporation du développement durable dans les universités et autres établissements d'enseignement supérieur. L'accent est mis sur le besoin d'approches interdisciplinaires communes à l'enseignement et à la recherche ;
- entreprendre un bilan et une évaluation à l'échelle mondiale des progrès déployés pour que la durabilité occupe une place centrale dans les cursus, la recherche, le champ d'action et le travail des établissements d'enseignement supérieur. Ce faisant, aider l'UNESCO dans son rôle au sein du système des Nations Unies en matière d'éducation au développement durable ;
- identifier, partager et diffuser le plus largement possible par Internet, sur papier, par des séminaires et autres conférences, des stratégies efficaces, des modèles et des bonnes pratiques pour promouvoir l'enseignement supérieur pour le développement durable (ESDD) ;

- faire des recommandations sur l'ESDD basées sur les recherches et les études des partenariats, en consultation avec les partenaires clés du Nord et du Sud, dont le monde des affaires, les gouvernements, d'autres agences des Nations Unies telles que l'UNU, et les autres ONG pertinentes ;
- montrer qu'il est possible de former un partenariat d'organisations non-gouvernementales qui travaillent en étroite collaboration avec le système des Nations Unies pour développer et mettre en œuvre un plan d'action conjoint pour atteindre des objectifs communs, ainsi qu'analyser et évaluer cette expérience en tant que projet de démonstration international.

L'UNESCO a un rôle essentiel à jouer dans cette initiative. Par ailleurs, les partenaires de la GHESP veilleront à ce que les initiatives des établissements d'enseignement supérieur visant à promouvoir le développement durable soient mises en évidence lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur + 5, prévue en juin 2003 ; ils y contribueront de tout leur soutien.

19.

RÉORIENTER L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LA RÉGION DE LA COMMUNAUTÉ POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'AFRIQUE AUSTRALE

Rob Fincham

**CONSORTIUM UNIVERSITAIRE D'AFRIQUE AUSTRALE POUR
L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT, UNIVERSITÉ DU NATAL**

Niels Thygesen

**CONSORTIUM UNIVERSITAIRE DANOIS POUR L'ENVIRONNEMENT
ET LE DÉVELOPPEMENT - INDUSTRIE ET ZONES URBAINES**

Le Consortium universitaire pour l'environnement et le développement est un partenariat financé par la *Danish Agency for Development Assistance* (DANIDA) et réunissant quatre consortiums universitaires, auxquels participent 19 universités du Botswana, du Danemark, de Malaisie, d'Afrique du Sud et de Thaïlande.

Notre domaine de travail couvre le secteur de l'industrie et les zones urbaines. Nous sommes conscients du fait que les problèmes environnementaux complexes qui se posent dans l'industrie et les zones urbaines sont mondiaux, interdisciplinaires et multifformes, et du fait que des spécialistes formés aux questions de l'environnement et disposant de connaissances de pointe, axées sur les besoins, ont un rôle indispensable à jouer dans le processus de développement.

Les quatre consortiums universitaires travaillent plus ou moins indépendamment, et leur champ d'action comprend d'autres universités ainsi que des partenaires externes. Ils coopèrent au moyen d'un partenariat qui s'attache à renforcer les capacités d'enseignement et de recherche dans la gestion de l'environnement. Ce partenariat est lié aux pratiques de gestion de l'environnement que les pays participants mettent en place dans les unités administratives, les organisations et le secteur privé. Les

principales opérations de coordination privilégient le développement des ressources humaines par l'échange d'étudiants, de chercheurs et d'enseignants, l'élaboration de programmes d'études, l'amélioration des méthodes pédagogiques, la coordination de la recherche, la formation permanente ainsi que la mise en commun de recherches et de cours.

Il est notoire que le rôle des universités ne faisait pas l'objet d'une mention particulière dans le chapitre 36 du programme Action 21 au Sommet de Rio. Mais, dans le Plan de mise en œuvre qui doit être adopté à Johannesburg, l'éducation reste un thème pour le moins secondaire – simple moyen de faciliter la mise en œuvre d'initiatives particulières. Ces dix dernières années, dans le cadre du Sommet mondial sur le développement durable (SMDD), nous sommes passés du stade des décisions à celui de leur mise en pratique, et notre exposé portera précisément sur ce dernier point.

Il y a trois groupes que nous voudrions citer en guise de références, dès lors qu'on considère le rôle joué par les universités au niveau de la mise en œuvre. En premier lieu, je voudrais mentionner le protocole de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC – Southern African Development Community) sur l'éducation et la formation, cadre indispensable que les universités doivent étudier en vue d'une contribution. Ses principes doivent orienter nos efforts, concernant :

- les bénéfices mutuels de la coopération régionale ;
- l'utilisation optimale de l'expertise et des institutions régionales en place ;
- la réduction et l'élimination d'opérations redondantes ;
- les avantages de certains groupes de la région, liés à la mise en place de centres de spécialisation et d'excellence.

Nous connaissons bien les objectifs du protocole de la SADC lorsqu'il s'agit de coopération régionale : centraliser les ressources ; mettre sur pied un système de collecte et de diffusion régulières d'informations ; concevoir des politiques, des stratégies et des collaborations avec le secteur privé, les ONG, les gouvernements et d'autres parties prenantes, et enfin s'intéresser à la manière dont nous pouvons coordonner les activités scientifiques, technologiques et de recherche. C'est de cette manière concrète que les objectifs favorisent les initiatives de développement durable.

Comme le protocole de la SADC s'attache bel et bien à des domaines de la coopération, certains de ses articles seront mentionnés très briève-

ment, notamment les articles 7, 8, 9 et 10. Ils comportent plusieurs objectifs que l'enseignement supérieur doit atteindre.

L'article 7, relatif à la coopération dans l'enseignement supérieur, insiste sur la nécessité de mettre l'accent sur la mobilité des étudiants et du personnel, sur le lancement de programmes de troisième cycle dynamiques ainsi que sur la création de centres de spécialisation qui puissent véritablement concrétiser la coopération entre une zone particulière de la région et une autre.

L'article 8, relatif à la coopération dans la recherche et le développement, met en évidence qu'assez souvent la recherche universitaire est très éloignée de nos centres d'intérêt. Lorsqu'on se préoccupe de questions liées au développement, on pense, par exemple, à la réduction de la pauvreté et aux problèmes environnementaux. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de disposer d'une recherche fondamentale et appliquée dans des centres d'excellence, et ce afin d'assurer le renforcement des capacités locales.

L'article 9, relatif à la coopération dans le domaine de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie, montre que l'alphabétisation universelle est un problème qui a été pris en compte par le Plan de mise en œuvre. Les universités devraient contribuer à cet objectif par des cours de courte durée, des séminaires et des ateliers, ainsi que par des programmes de développement de formation professionnelle (en cours d'emploi) et d'éducation aux adultes.

L'article 10, relatif à la coopération en matière de ressources documentaires et de bibliothèques, témoigne dans le monde, et particulièrement dans le Sud, d'une réelle pénurie en matière de ressources documentaires, de bibliothèques et d'autres moyens grâce auxquels nous pouvons faciliter l'accès de la population à l'information. Ces éléments sont essentiels pour asseoir le développement durable régional.

Le deuxième groupe se situe dans le cadre de l'Union africaine. Il existe dans la région Afrique des groupes particuliers dont l'importance croît dès lors que l'on envisage une nouvelle gestion et des orientations novatrices à la faveur desquelles il nous sera possible de contribuer à résoudre les problèmes de la pauvreté et des modes de subsistance durables pour les populations. Cela vaut tout aussi bien pour d'autres continents, comme l'Amérique latine et l'Asie.

Tels sont les contextes dans lesquels nous avons œuvré pour renforcer la coopération universitaire.

Le Consortium universitaire pour l'environnement et le développement a été mis en place en 1996 selon l'approche suivante :

- nous coopérons en matière de recherche. Nous disposons de six réseaux de recherche différents et nous coopérons au moyen d'un programme éducatif commun et de la formation permanente à la faveur d'un partenariat éducatif ;
- nous nous efforçons de renforcer par des partenariats le rôle des universités en tant que centres de connaissances dans la société ;
- nous mettons aussi en œuvre des méthodes pédagogiques novatrices appliquées aux cours et aux programmes scolaires (travail de groupe, compréhension interculturelle, interdisciplinarité et travail sur projet) ;
- nous utilisons les technologies de la communication et de l'information dans tous les processus d'apprentissage ;
- nous envisageons la recherche comme l'élément le plus important lorsque nous élaborons un nouveau programme éducatif. C'est la base de la conception d'approches scientifiques et technologiques novatrices ;
- l'approche que nous adoptons pour toutes les activités mentionnées ci-dessus est en grande partie déterminée par la demande, et plus particulièrement par les besoins actuels de la société ;
- nous affirmons que, sans les universités, on ne peut créer des sociétés de l'apprentissage.

Quant aux sociétés du savoir, nous aimerions souligner le fait que les universités doivent véritablement réorienter leur travail et passer d'une création de savoirs fondée sur la discipline (c'est-à-dire l'apprentissage dans le cadre étroit et isolé de chaque discipline) à des savoirs résultant d'une approche interdisciplinaire, fondée sur les problèmes que les universités contribuent à résoudre. En ce sens, il est tout à fait décisif de concevoir de nouvelles méthodes d'enseigner aux étudiants pour favoriser un tel processus. Mais il s'agit aussi d'une activité basée sur des partenaires plutôt que sur une seule université. C'est la raison pour laquelle nous avons commencé à nous intéresser à la création collective de savoirs. Par conséquent, nous pensons que les universités ont tous les atouts pour développer leur champ d'action et des partenariats. (Voir la figure 1.)

Le Partenariat du Consortium d'universités pour l'environnement et le développement – Industrie et zones urbaines entretient des relations avec des parties prenantes extérieures, qui constituent par là même une composante supplémentaire du partenariat. Par un dialogue et une coopération dynamiques avec la société, le Partenariat du Consortium

d'universités pour l'environnement et le développement – Industrie et zones urbaines constitue un élément important dans l'essor des sociétés de l'apprentissage, où tous les secteurs de la société ont un rôle à jouer.

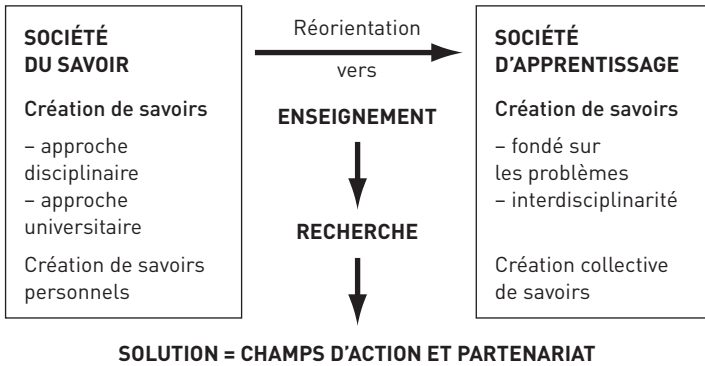


Figure 1. Des sociétés du savoir aux sociétés de l'apprentissage

20.

RENFORCER LES CAPACITÉS EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DURABLE : DÉVELOPPER AU MAXIMUM LES POSSIBILITÉS INTERNATIONALES ¹

Bedrich Moldan

**DIRECTEUR DU CENTRE ENVIRONNEMENTAL
DE L'UNIVERSITÉ CHARLES (RÉPUBLIQUE TCHÈQUE)
ANCIEN PRÉSIDENT DE LA COMMISSION DES NATIONS UNIES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE**

J'aimerais pour commencer vous proposer quelques remarques sur ce qui devrait être, à mon sens, le contenu de l'éducation pour le développement durable. Nous savons tous que beaucoup peuvent interpréter le développement durable de diverses manières. En effet, il nous faut reconnaître qu'il n'est pas aisé d'en donner une seule définition.

Notre présence au Sommet mondial implique que nous gardions à l'esprit une perspective mondiale, sans pour autant perdre de vue l'importance de la diversité culturelle et de la diversité aux niveaux local et national. Cette perspective mondiale est d'une grande importance dans la mesure où elle nous permet d'unifier l'engagement de la communauté internationale au niveau mondial. Nous sommes la communauté mondiale et nous avons besoin d'un concept unifié. Ce concept sur l'éducation pour le développement durable est une sorte de « minimum mondial » dont il nous faut préciser le contenu.

Ce Sommet est un excellent point de départ pour renforcer les liens entre les trois piliers du développement durable, en mettant l'accent sur la réduction de la pauvreté tout en privilégiant la qualité de l'environne-

1. En mars 2004, une petite conférence a été organisée à Prague sur le thème de l'éducation à l'environnement et à la viabilité dans les universités.

ment ainsi que toutes les autres composantes induites par la viabilité. En tant qu'ex-président de la Commission des Nations Unies sur le développement durable, j'ai grand plaisir à rappeler qu'il y a quelques années le Programme mondial sur l'éducation était lancé, et ce principalement grâce à l'UNESCO. En fait, il s'agissait bien d'une initiative de l'UNESCO.

Bien que le programme Action 21 ait consacré un chapitre particulier à l'éducation, le chapitre 36, et que l'éducation ait fait l'objet de certaines de mentions, elle a été qualifiée de « priorité oubliée », puisque en la matière très peu d'actions ont été réalisées. Le Programme mondial, quant à lui, a représenté un effort pour faire évoluer une telle situation. Il s'agissait là d'un bon début, même si ce programme n'a pas réussi ni marqué un réel tournant. Ce constat est extrêmement important, car nous travaillons aujourd'hui à partir de son assise et c'est grâce à elle que nous réfléchissons à des aspects particuliers comme la coopération. À l'heure où tant d'initiatives et de manifestations s'organisent dans le monde, nous ne pouvons plus travailler isolément. Il convient d'établir des réseaux tout en gardant à l'esprit la perspective mondiale, autrement dit le « minimum mondial ». Nous devrions unifier les contenus et mettre en commun toutes les connaissances, toutes les expériences ainsi que toutes les formes d'enthousiasme qui se manifestent un peu partout dans le monde.

On ne saurait parler de perspective mondiale sans parler d'intégration. Force est de constater que cette intégration ne se fait pas uniquement entre des disciplines et entre des personnes, mais qu'elle repose aussi sur la notion même de développement durable. C'est en abordant l'éducation pour le développement durable sous cet angle que l'intégration doit être renforcée. Ce serait une très grave erreur que d'ajouter simplement à d'autres disciplines, qu'il s'agisse des sciences exactes ou humaines, un sujet de plus intitulé « développement durable ». Ce qu'il faut, c'est intégrer les éléments de la durabilité à tous les autres sujets des différentes disciplines que nous enseignons. C'est dans ce sens que nous devons comprendre le mot « intégration ».

La formation de l'enseignant apparaît donc comme un aspect essentiel de l'éducation pour le développement durable. Par exemple, en République tchèque, le niveau de cette formation est relativement élevé. Tous les enseignants de la République tchèque ont fait des études supérieures ; tous doivent avoir une maîtrise pour pouvoir enseigner, même dans le primaire.

La pression qu'exerce le monde moderne afin d'obtenir une formation très rapide (notamment de la part des enseignants) qui puisse faire

face à la concurrence du marché du travail s'est traduite par un fléchissement du niveau d'éducation. Cette tendance témoignerait là d'une autre grave erreur. Une formation des enseignants qui se situerait au rang des meilleures ne suffit pas. Il est absolument essentiel de réorienter cette formation pour réaliser les objectifs de la viabilité par l'éducation. S'il n'y avait qu'une seule priorité à privilégier dans le réseau d'éducateurs pour le développement durable tel que je le conçois, ce serait de réorienter la formation des enseignants. Nous devrions en définitive prendre en compte toutes les disciplines, dans toutes les branches et à tous les niveaux des systèmes éducatifs, qu'il s'agisse de l'éducation formelle, non-formelle ou informelle, et tenter d'y intégrer des éléments de viabilité à chaque fois que cela est souhaitable et possible.

C'est pour l'UNESCO un immense défi que de parvenir à fédérer toutes ces initiatives. J'espère que nous contribuerons tous à relever ce défi et que l'UNESCO pourra apprécier notre désir commun d'y concourir.

21.

L'IMPÉRATIF DE L'ÉDUCATION DES FILLES : LA QUESTION DES SEXES DANS L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Kul C. Gautum

DIRECTEUR GÉNÉRAL ADJOINT DE L'UNICEF

La plupart de mes collègues intervenants ont parlé de nouvelles perspectives, de nouveaux acteurs et de nouvelles voies d'accès en matière d'enseignement supérieur. Il s'agit indéniablement d'aspects très importants. Au risque de détonner, j'aimerais vous parler aujourd'hui d'un problème très ancien auquel nous continuons de nous heurter. L'accès inégal et inadéquat des filles à l'éducation élémentaire constitue à n'en pas douter un grand obstacle au développement durable.

Si l'éradication de la pauvreté est le problème principal du développement durable, l'éducation de base, notamment pour les filles, est incontestablement la manière la plus sûre et la plus rapide d'atteindre cet objectif. Une fille qui a bénéficié d'une éducation tend à se marier plus tard ; elle est probablement plus à même d'espacer ses grossesses ; elle cherchera à disposer de soins pour son enfant comme pour elle-même ; elle donnera à son enfant des soins et une alimentation meilleurs et elle veillera à ce que ses enfants aillent à l'école primaire. Tels sont tous les éléments importants qui empêcheront que la pauvreté se transmette d'une génération à l'autre. L'éducation de base renforce aussi la capacité de la femme à gérer des activités rémunératrices et l'incite à faire valoir ses droits ainsi que ceux de ses enfants. Elle procure à une jeune femme un sentiment de responsabilité personnelle et une confiance en soi qui lui permettent de prendre des décisions décisives pour sa vie. La société dans son ensemble tire profit de l'éducation des filles.

Du fait de ces multiples bienfaits, on s'accorde souvent à reconnaître qu'investir dans une éducation élémentaire de qualité pour les filles est un des meilleurs investissements qu'un pays puisse faire en matière de développement durable. On l'a constaté il y a quelques années, quand la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien a envisagé l'amélioration de l'accès des filles et des femmes à une éducation de base de qualité comme « la priorité la plus urgente ». Le Forum mondial de l'éducation de Dakar (2000) a réaffirmé cet engagement. En mai 2002, les dirigeants mondiaux réunis pour la session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies sur les enfants ont réaffirmé l'Objectif de développement du millénaire ayant pour objet l'élimination des inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005.

Durant le Sommet du millénaire, le Secrétaire général des Nations Unies nous a rappelé à tous avec fermeté que les sociétés ne connaîtront pas de transformation importante ou durable – ni de réduction notable ou durable de la pauvreté à l'échelle mondiale – tant que les filles ne bénéficieront pas de l'éducation de base de qualité qui leur est due, et tant qu'elles n'occuperont pas la place qui leur revient en tant que partenaires égales du développement. Pour que cet objectif soit atteint, le Secrétaire général a lancé l'Initiative en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), dans laquelle 13 agences des Nations Unies, sous la houlette de l'UNICEF, se sont mises d'accord pour travailler ensemble afin d'aider les gouvernements à remplir leurs engagements pour assurer une éducation de qualité aux filles, partout dans le monde.

L'accent qui est mis sur l'éducation des filles ne suppose pas qu'on néglige les garçons ou qu'une sorte de préférence joue en défaveur de ces derniers. Il s'agit simplement de réagir aux réalités de notre monde. En fait, le privilège accordé à l'éducation des filles s'est révélé avoir des effets très positifs sur les garçons : un surcroît d'installations visant à développer l'accès à l'enseignement et à améliorer sa qualité ainsi que celle des expériences éducatives bénéficient à tous les élèves. Les bienfaits de l'éducation des filles ont des répercussions sur un grand nombre de familles, de communautés et de nations ainsi que dans tous les domaines.

Le privilège stratégique accordé à l'éducation des filles nous permet d'étudier plus à fond les liens entre éducation et développement durable. À mesure que nous mettons en évidence les obstacles qui empêchent les filles d'avoir accès à une éducation de base de qualité et de bénéficier de celle-ci jusqu'à son terme, nous sommes de plus en plus confrontés à de graves problèmes du développement durable aux

niveaux du foyer et de la communauté. On peut facilement prévoir qu'un nombre anormalement important de filles ne seront pas scolarisées si elles appartiennent à un foyer ou à une communauté qui présente les caractéristiques suivantes :

- le foyer ou la communauté ne dispose pas d'eau potable, ce qui signifie que les filles sont astreintes à la corvée d'eau tous les jours, sur une période si longue qu'elles n'auront pas le temps d'aller à l'école ;
- les écoles ne disposent pas de sanitaires séparés pour les garçons et pour les filles, et celles-ci se retrouvent dans une situation délicate et embarrassante, ce qui les pousse à abandonner l'école ;
- les villages n'ont aucun service communautaire de crèche, autant dire que les filles doivent rester à la maison pour s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes, au lieu d'aller à l'école ;
- les communautés manquent de nourriture, les filles n'ayant d'ordinaire pour s'alimenter que la part la plus chiche, d'où leur faible attention à l'école, même si elles continuent d'assister au cours ;
- les foyers et les communautés sont fortement touchés par le VIH/sida et les enfants, surtout les filles, doivent rester à la maison pour soigner leurs parents malades, au lieu d'aller à l'école ;
- les communautés et les foyers, où le besoin se fait sentir de retenir les enfants dont les activités sont rémunératrices ou qui participent aux tâches domestiques, préfèrent ne pas les envoyer à l'école.

La préoccupation de l'éducation des filles nous conduira vers ces foyers et ces communautés, et beaucoup plus vite sur la voie de l'éducation de tous les enfants, de la réduction de la pauvreté et du développement humain durable.

Des efforts systématiques sont nécessaires pour éliminer toutes les formes de préjugé et de discrimination spécifiques selon le sexe dans les systèmes éducatifs et les établissements scolaires, dans les programmes et les matériels pédagogiques, dans l'enseignement comme dans les méthodes d'apprentissage. Tout comme il convient de préparer les enfants à l'école, nous devons veiller à ce que les établissements scolaires soient prêts à les accueillir. Faire en sorte que les écoles soient attentives aux besoins de l'enfant et notamment sensibles à la question des sexes est une mesure de réforme essentielle à la promotion de l'éducation des filles.

Ce Sommet mondial sur le développement durable nous offre une nouvelle occasion de réaffirmer à l'égard des enfants du monde nos engagements relatifs à l'objectif de l'éducation pour tous. Parmi tous les domaines de l'éducation ayant servi de thèmes aux débats d'experts de cette manifestation parallèle, l'éducation des filles mérite la première place car c'est la clef de voûte de la création d'un monde adapté aux enfants – objectif ultime du développement durable.

22.

L'ÉDUCATION DES FEMMES : UN ÉLÉMENT ESSENTIEL DE L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Griselda Keynon

**VICE-PRÉSIDENTE DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES FEMMES DIPLÔMÉES DE L'UNIVERSITÉ**

L'éducation est un facteur essentiel du développement durable. On nous a répété un nombre incalculable de fois que l'éducation des femmes est un élément décisif. Comme l'UNICEF l'a souligné, l'éducation fournit aux personnes les connaissances et les compétences leur permettant de favoriser et d'exploiter les efforts de développement, notamment dans les domaines de la santé, de l'alimentation, de l'eau, de l'assainissement et de l'environnement. Les efforts réalisés dans ces domaines auront plus de chance d'aboutir si les femmes comprennent les nouveaux concepts et les gains potentiels qu'ils induisent, si elles ont les compétences requises pour mettre en pratique de nouvelles idées et si elles souhaitent appliquer ces concepts au sein de leurs familles et de leurs communautés.

S'il y a un élément qui ressort de toutes les conférences mondiales des années 1990, c'est bien la question de l'éducation des femmes pour une meilleure participation. Le Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement déclare : « L'amélioration du niveau d'éducation des femmes et des jeunes filles contribue à rendre celles-ci plus autonomes, à repousser l'âge du mariage et à réduire la taille des familles. » Le Sommet mondial sur le développement social s'attache à promouvoir le plein accès des femmes à l'alphabétisation et à la formation, et une approche du développement durable centrée sur les populations. La Plate-forme d'action de Beijing consacre bien sûr un chapitre entier aux femmes et à l'environnement. Beaucoup parmi nous se souviennent des efforts répétés de Bella Abzug pour nous demander à tous

avant la Sommet de la Terre de Rio, en 1992, d'insister sur l'importance des femmes en matière d'environnement et de développement.

S'agissant du développement durable, il importe notamment que chacun acquière en grandissant une conscience de la viabilité, une conscience qui s'attache à éviter le gaspillage et les dépenses inconsidérées qui sont à l'origine de la pollution et des dégradations irréparables. J'ai grandi en Grande-Bretagne pendant la guerre, du temps des rationnements de l'après-guerre et dans un esprit d'économie qui ne m'a pas quittée depuis. Cela dit, pour faire sien un tel état d'esprit, les femmes doivent être éduquées à la viabilité, au développement et à l'économie domestique afin de pouvoir instruire leurs enfants. Il s'agit certes d'un cercle un peu vicieux, mais, même si l'éducation prend du temps avant de porter ses fruits et même si cela peut sembler naïf ou idéaliste, l'éducation est le seul moyen d'assurer une protection et une discipline essentielles et de les léguer aux générations futures.

La Fédération internationale des femmes diplômées de l'Université (FIFDU) est une organisation mondiale de femmes instruites qui représente environ 180 000 diplômées. Nous travaillons et nous agissons dans des domaines très variés, mais nous partageons une conviction : celle que nos connaissances et nos compétences ne devraient pas être gaspillées ou utilisées de manière à défavoriser encore plus le nombre des personnes qui le sont déjà. L'éducation environnementale fait partie intégrante de ces activités, surtout depuis que la dégradation de l'environnement nuit à chacun d'entre nous.

Comment les ONG encouragent-elles l'éducation des femmes pour le développement durable ? Beaucoup d'entre nous dirigent des projets, pour la plupart limités au niveau local. Ce qui est intéressant, c'est la manière dont ces projets acquièrent leur autonomie et se développent selon des orientations qui ne figuraient pas dans la mission initiale. Nous mettons sur pied des projets rémunérateurs comme le tissage, l'élevage de poulets et la production d'œufs, mais, les femmes y participant avec leurs enfants – il n'existe pas de garderie –, c'est l'occasion d'aborder d'autres questions : l'éducation qui résulte du fait de s'occuper de ses enfants, l'éducation sanitaire, l'alphabétisation, les compétences en matière de commerce, la gestion de ressources monétaires et une plus grande confiance en soi. Les femmes qui ont participé à nos projets ont appris suffisamment de choses et ont acquis une assez grande confiance en elles-mêmes pour prendre part à la gestion des conseils de village, voire pour les gérer, ce qui auparavant n'était qu'une question d'hommes, avec les perspectives limitées que cela

implique. On peut apprendre à lire, mais c'est une compétence qu'il faut entretenir. La bibliothèque mobile locale que l'on a mise en place sur une zone était en fait une dame qui passait de village en village à bicyclette, avec une boîte de livres que l'on pouvait emprunter. Les livres provenaient certes de dons, mais il a fallu collecter des fonds pour l'achat et l'entretien de la bicyclette !

La FIFDU dispose d'une antenne spécialisée dans la collecte de fonds qui accorde des prêts pour les projets destinés aux femmes, notamment en matière d'éducation et d'environnement. On a accordé 3 500 dollars des États-Unis aux Escuelas Ciencias Biologicas de San Jose (Costa Rica) pour contribuer au financement d'un programme de développement destiné à aider les femmes des communautés rurales à s'organiser et à travailler ensemble afin de résoudre des problèmes environnementaux comme la pollution de l'eau et l'érosion des sols. Le directeur du projet a conseillé d'acheter des livres et des périodiques sur l'environnement et de les donner aux bibliothèques scolaires. On a mis en place des ateliers dynamiques à l'intention des femmes et de leurs enfants, qui avaient trait à l'écologie et à la gestion des ressources, notamment au recyclage. Une autre opération portait sur la plantation et l'entretien des arbres : 300 espèces différentes ont fait l'objet de dons à ce projet. Un colloque a été organisé à l'Universidad Nacional.

À Kavali, en Inde, une subvention a été accordée à la Society for Integrated Tribal Development afin de créer une coopérative apicole, permettant aux femmes des tribus pauvres d'avoir accès à des ressources productives tout en minimisant leur impact sur les ressources forestières. La société a dispensé à 36 femmes (essentiellement des veuves) une formation en comptabilité et autres compétences liées à la création et à la gestion d'une coopérative apicole respectueuse de l'environnement. Les femmes ont participé à une conférence répartie sur six jours qui proposait toute une série d'ateliers sur la production, la gestion des ressources et les pratiques de préservation pour la protection de l'environnement. Des spécialistes du Ministère indien de sylviculture et de deux ONG environnementales ont présenté les ateliers aux 30 femmes et aux 50 participants à la conférence. Une deuxième conférence répartie sur douze jours a fait appel à des enseignants-ressource venus de la Integrated Tribal Agency et d'une ONG spécialisée dans le développement tribal. Parmi les sujets traités au cours des ateliers, on comptait : l'exploitation et l'oppression des tribus ; l'exploitation des femmes ; les sociétés d'épargne et de crédit ; le développement des compétences productives ; l'accès aux

ressources productives et leur contrôle ; le rôle des femmes en matière de protection de l'environnement ; la santé des femmes ; les services publics et les programmes sociaux ; la nutrition ; les principes d'une coopérative ; la gestion d'une coopérative ; l'exploitation de l'apiculture ainsi que les activités commerciales d'une coopérative.

La FIFDU travaille aussi avec d'autres ONG ayant des intérêts communs dans un même domaine. Beaucoup de ces projets ont été financièrement soutenus par l'UNESCO. Depuis 1983, le Projet Cinq-O a mis en place 23 projets répartis sur 18 pays. Nous avons l'exemple d'un centre agricole en Thaïlande qui mène des expériences sur de nouvelles plantes, distribue des semis aux villageois et forme des paysans et des personnes-ressource, en association avec des organismes publics.

Dans la formation, l'élément qui conditionne de façon déterminante la réussite de tout projet potentiel porte sur l'apprentissage des modalités permettant de solliciter des fonds. Lorsque je dirigeais un groupe de projet, j'ai reçu des lettres très intéressantes envoyées par des femmes qui voulaient par exemple planter des arbres afin de freiner la désertification de leur zone. Je leur ai répondu que l'idée semblait excellente, mais que je ne savais pas combien d'arbres ni combien de femmes il fallait, combien de temps cela prendrait ni combien cela coûterait, etc., et je n'en ai plus entendu parler. Il est indispensable d'apprendre à solliciter des fonds.

Il n'en reste pas moins que l'éducation au développement et à l'environnement ne se cantonne pas au niveau local. Comme l'indique la Déclaration de Beijing, les femmes sont largement absentes à tous les niveaux de l'élaboration des politiques et à celui de la prise de décision en matière de gestion des ressources naturelles et de l'environnement. Rares sont celles qui ont bénéficié d'une formation de dirigeantes et, quand bien même, elles sont souvent sous-représentées pour l'élaboration des politiques.

La FIFDU accorde des prêts aux chercheuses de troisième cycle désireuses de s'orienter vers des postes de direction après leur thèse. Le groupe des bénéficiaires actuelles compte des femmes qui travaillent : sur la réduction du dégagement de fumée en améliorant des cuisinières dont l'énergie est tirée de la biomasse – les articles récents sur le nuage brun qui recouvre l'Asie laissent entendre que ce type de recherche s'impose de toute urgence ; sur la planification de l'éducation dans les zones rurales ; sur la préservation de la fertilité du sol ; sur les singes comme agents de la propagation des graines dans les forêts fragmentées ; sur la capacité qu'ont les espèces à s'adapter aux modifications environnementales et sur la promotion de la santé dans le domaine public.

Beaucoup de ces projets de recherche portent sur des sujets scientifiques. La science est toutefois un domaine qui, pour nombre de femmes, reste d'un accès limité et où elles ont des difficultés à faire carrière. En tant que productrices de nourriture, les femmes devraient participer à la recherche et aux progrès scientifiques et, en tant qu'utilisatrices et dispensatrices de soins, elles ont un besoin universel de connaissances scientifiques. Le nombre de femmes ingénieurs est en hausse. Ma nièce, qui est ingénieure diplômée, travaille sur le développement de systèmes hydrauliques dans les Andes. Il est nécessaire d'instaurer une nouvelle relation entre la science et la société, relation dans laquelle les femmes aient leur place afin de répondre aux problèmes mondiaux de développement qui sont de plus en plus urgents.

Voilà qui nous amène aux technologies de l'information, aux ordinateurs et à l'information pour tous. Il y a là des possibilités énormes en matière d'éducation, de changements et de conseils à donner aux personnes et notamment aux femmes sur ce qu'elles ont besoin de savoir. La possibilité de voir le monde divisé entre « inforiches » et « infopauvres » est tout aussi énorme. Les rencontres qui se mettent en place autour de ce sujet aujourd'hui et qui se prolongeront à l'avenir sont importantes ; elles doivent prendre en compte les différentes manières permettant aux femmes et aux hommes l'accès à l'information et sa diffusion.

Nous invitons les gouvernements et les principaux acteurs de la société à réaffirmer leur engagement à l'égard de l'éducation, en particulier celle des femmes ; mais nous espérons aussi des améliorations réelles sur le terrain, dans le monde bien réel et concernant des personnes bien réelles – là où les individus sont encouragés à développer un sentiment de responsabilité individuelle et collective afin de pouvoir participer au type de changement auquel nous aspirons tous.

CONCLUSION

CONCLUSION

Koïchiro Matsuura

DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'UNESCO

Je tiens à vous remercier tous vivement pour votre contribution à ces deux journées de rencontre.

J'aimerais vous faire part de certaines informations qui vont dans le sens de notre approche de la question.

Avant toute chose, nous tenons à souligner combien il importait de disposer de l'orientation initiale qu'a représentée l'engagement politique de chefs d'État et de gouvernements, d'autres directeurs d'agences de premier plan ainsi que de dirigeants d'ONG. Elle est à l'origine d'un engagement politique à l'égard du développement durable et de l'éducation pour le développement durable qui n'existait peut-être pas de la même manière auparavant. Je tiens à remercier tout particulièrement le Ministre Asmal et le Gouvernement sud-africain d'avoir organisé ce colloque en association avec l'UNESCO, ainsi que pour sa présence parmi nous et pour tout le travail qui a été accompli sur le terrain.

Je souhaite également remercier le Comité de liaison de l'UNESCO pour sa coopération et pour sa contribution fructueuse au débat, ainsi que ceux qui appartiennent à la société civile et aux organisations non-apparentées au Comité ONG. Nous nous félicitons réellement de votre présence, vous êtes responsables de la majeure partie des contributions et nous espérons voir cette coopération prolongée et renforcée.

J'ai la conviction qu'au cours de ces deux journées nous avons jeté les bases qui nous permettront de poursuivre le travail important de réorientation de l'éducation vers le développement durable. C'est ce que nous avons entrepris à Rio il y a dix ans et il reste indéniablement beaucoup de progrès à faire.

J'aimerais souligner les cinq grands enseignements qui se dégagent de ces dix années d'expérience et dont nous avons débattu ici :

1. Nous avons pris conscience que l'éducation occupe une place centrale dans tous les efforts déployés pour atteindre le développement humain durable. En effet, elle en est même la base.
2. Nous savons que, pour atteindre le développement durable humain, nous avons besoin d'une nouvelle conception de l'éducation, une conception plus large – une conception qui s'attache à responsabiliser les personnes de tous âges et à assumer la tâche de créer un futur différent et plus viable.
3. Nous pourrions définir un certain nombre d'approches où l'éducation doit en effet être privilégiée, de sorte que les politiques, les programmes et les pratiques s'appuient sur les concepts, les compétences, les motivations, les engagements et les actions nécessaires au développement durable.
4. Nous voyons dans l'importance de l'éducation la condition essentielle de la transformation rurale, conscients que ce milieu est celui où la pauvreté sévit encore fortement et qu'il s'est sans doute agi de l'aspect le plus difficile à traiter dans la perspective de notre lutte contre la pauvreté.
5. Nous insistons sur le fait que l'éducation pour le développement durable ne se limite pas aux écoles et à l'éducation formelle. Elle concerne l'éducation tout au long de la vie et la capacité d'apprendre pour la vie entière.

Nous sommes malheureusement confrontés à de nombreux défis, mais j'ai la conviction que nous pouvons les relever ensemble et que nous pouvons les relever tous avec succès. Nous avons sans conteste besoin d'une meilleure intégration de l'éducation pour le développement durable dans les politiques de développement d'un plus grand nombre de pays. Nous avons besoin d'une meilleure présentation de l'éducation pour le développement durable en tant que cadre des politiques éducatives, notamment des plans d'action nationaux de l'éducation pour tous.

Il est nécessaire de développer et de mettre en œuvre plus largement les politiques, les principes directeurs et les plans stratégiques en matière d'éducation pour le développement durable – le soutien pratique, les moyens de veiller à ce que les informations sur le terrain du point C soient mises en commun avec celles du point B sur le terrain, et inversement. Il n'est pas question ici de faire descendre l'information, mais de la mettre en commun.

Nous le savons, nous devons résoudre les problèmes de gestion pour améliorer la coordination entre les ministères de l'éducation, de l'environnement, des ressources naturelles, des ressources humaines, de l'agriculture, des arts et des lettres, des finances, etc.

Nous aimerions insister sur le fait que l'éducation pour le développement durable concerne l'éducation non-formelle et informelle. Nous n'avons pas beaucoup parlé de l'éducation informelle, mais à maints égards il s'agit de l'apprentissage au foyer, de l'apprentissage de l'intégration. L'éducation pour le développement durable doit commencer dès la petite enfance.

Nous en avons déjà parlé et nous avons encore besoin de poursuivre le renforcement de la capacité institutionnelle et les modalités de développement professionnel.

Nous devons mettre davantage l'accent sur le suivi, l'évaluation et la diffusion d'informations en matière d'éducation pour le développement durable. C'est un domaine où nous n'avons pas obtenu de bons résultats au cours de la dernière décennie. Nous devons en assumer la responsabilité.

Quelles sont donc les meilleures manières d'aller de l'avant ?

À l'évidence, nous avons besoin de rendre l'éducation plus intégratrice, d'inscrire tous les enfants à l'école ou dans les autres types de programmes, qu'il s'agisse de programmes non-formels, de stages de formation qualifiante ou de formation professionnelle, afin de fournir aux adolescents et aux adultes des possibilités de formation avant l'emploi et en cours d'emploi. De telles stratégies devraient supposer l'intégration de ceux qui ont été exclus et de ceux qui ont été marginalisés : ceux qui parlent des langues minoritaires, ceux qui sont d'une confession religieuse minoritaire, les filles et les femmes, autrement dit, tous ceux qui sont exclus.

S'il est un domaine où ceux qui se consacrent à l'éducation peuvent réellement faire changer les choses, c'est bien celui des enseignants. Nous avons beaucoup parlé des enseignants et du rôle qu'ils jouent dans l'apprentissage et la qualité de l'éducation. Il ne s'agit pas simplement de réorienter la formation des enseignants, aspect que nous avons amplement traité. Il s'agit aussi de reconnaître les enseignants, de les respecter et de veiller à leur juste rémunération. Car ils accomplissent un travail très pénible et nous avons souvent tendance à affirmer qu'ils devraient plutôt faire telle ou telle chose. Ce que nous devons bien comprendre, c'est que nous sommes tous, d'une manière ou d'une autre, des enseignants. Or ceux qui jouissent vraiment du titre d'enseignant sont souvent sous-payés et sous-estimés.

Il est nécessaire d'accroître la qualité de l'éducation pour avoir le plus d'impact possible. Nous savons que si nous mettons l'accent sur la qualité de l'éducation, nous pouvons réellement obtenir des résultats substantiels sans exiger d'efforts et de dépenses considérables. J'aimerais dire deux mots de la qualité de l'éducation, dont nous avons certes parlé mais sans véritablement faire converger nos différents points de vue ces derniers jours. Nous devons reconnaître que l'éducation est un droit. C'est à ce titre qu'elle figure dans les Accords des Nations Unies sur les droits de la personne et dans les Conventions des Nations Unies sur les droits de l'homme. Et il s'agit également ici de développement humain. Nous parlons à présent de droits et pas seulement du droit à l'éducation ; nous considérons que les droits sont liés entre eux et qu'on ne saurait établir entre eux de priorités.

Ainsi, nous devons considérer l'éducation comme un sujet hautement politique. Dès lors qu'on envisage l'éducation comme un droit, on parle de quelque chose qui est politique. Nous le savons et nous avons pu en prendre pleinement conscience au cours de ce colloque.

L'éducation, je veux parler d'une éducation de qualité, doit tenir compte du contexte dans lequel elle est dispensée. Autant dire que la langue, la culture et les nouvelles technologies y jouent leur rôle. Nous devons véritablement veiller à la qualité de l'éducation, en prenant en considération tous ces éléments. Il s'agit d'apprendre à apprendre. Il s'agit de construire des connaissances et de prendre des décisions.

J'aimerais, pour finir, dire quelques mots à propos du projet de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014). Nous nous félicitons de cette initiative. L'UNESCO est prête à prendre part et à s'acquitter de son mieux du nouveau mandat qui lui est confié. Nous allons faire tout notre possible pour jouer un rôle stratégique en matière de programmes éducatifs, scientifiques, culturels et de communications ainsi que de projets et d'activités à l'échelle mondiale.

Conscients de notre responsabilité, nous désirons relever le défi pour contribuer à rassembler tous ces éléments. Souvenez-vous, j'avais fait référence à l'aide mondiale : c'est parce que je sais que chacun d'entre vous sera notre partenaire et que nous comptons sur la possibilité de travailler ensemble au cours de cette Décennie.

ANNEXES

ANNEXE I

L'initiative internationale de marketing et de communication pour le développement durable : inviter l'industrie de la publicité à faire connaître l'idée de viabilité dans le monde

INITIATIVES DE PARTENARIAT : DOCUMENT TYPE

Nom du partenariat ou de l'initiative

Inviter l'industrie de la publicité à faire connaître l'idée de viabilité dans le monde

Date de lancement

L'origine du projet remonte à mai 2002 et son lancement officiel a eu lieu au SMDD à Johannesburg. À ce jour, le partenariat a engagé des organisations de plusieurs continents pour s'assurer de la validité du concept et de la mise en œuvre de l'initiative. Pour la plupart, les représentants de tous les secteurs ont été enthousiasmés par ses objectifs et son approche.

Date de fin prévue

La stratégie et la mise en œuvre seront terminées d'ici à décembre 2004, mais ce projet fournira des instruments éducatifs et de transfert de connaissances qui serviront de nombreuses années.

Partenaires impliqués

Le partenariat initial pour les phases de conception et le lancement de ce projet comprend les partenaires suivants :

Monde des affaires et de l'industrie

La société à responsabilité limitée J. Walter Thompson assurera un rôle de direction du projet, en fournissant un accès très important à un réseau mondial de sociétés par le biais du groupe WPPSA, sa société mère. J. Walter

Thompson est l'agence de publicité la plus vieille du monde ; elle dispose de bureaux dans 89 pays. WPP est le premier groupe mondial de publicité et de communication ; il dispose de bureaux dans 103 pays. Fortes de leur envergure mondiale et de leur expertise spécialisée dans certains domaines comme l'étude de marché, la publicité et les affaires publiques, ces entreprises s'attacheront à ce que le contenu et la stratégie du programme soient le reflet des réalités des pays industrialisés comme des pays en développement.

Gouvernement

Les Ministères fédéraux canadiens de l'industrie et de l'environnement.

Organisations intergouvernementales

L'UNESCO. Le projet couvre tous les aspects du mandat de l'UNESCO en matière d'éducation, de science, de culture et de communication.

Les partenaires actuels sont les fondateurs de ce projet, mais ils souhaitent tous le développer en y associant des partenaires du gouvernement, de l'industrie, de l'université, des ONG et des secteurs intergouvernementaux issus de toutes les régions. Ces partenaires mondiaux participeront à toutes les phases du développement, notamment l'immersion dans les questions de viabilité, l'élaboration de stratégies et, en dernière analyse, sa diffusion dans de nombreux pays.

Partenaire principal

J. Walter Thompson Canada

Personne à contacter

Tony Pigott

Président-directeur général

J. Walter Thompson Canada

160 Bloor Street East

Toronto, Ontario

Canada

M4W 3P7

Téléphone : + 1 (416) 926 7383

Télécopie : + 1 (416) 926 7411

Site Web : www.jwt.com

Principaux objectifs du partenariat ou de l'initiative

Les principaux objectifs de l'initiative sont au nombre de deux.

1. Faire connaître l'essence du développement durable de manière motivante, avec une puissance et une clarté sans équivalent, afin que les populations de tous les continents comprennent sa signification fondamentale ; favoriser un dialogue permanent qui soutienne sur le long terme l'intérêt du public pour les questions de viabilité, en :

- utilisant les compétences de l'industrie publicitaire internationale afin de lancer une campagne mondiale qui exprime l'importance fondamentale de la viabilité pour la vie personnelle et professionnelle de tous, dans toutes les régions du monde ;
- encourageant tout particulièrement les services de communication des organisations gouvernementales, intergouvernementales et non-gouvernementales à diffuser leurs messages sur le développement durable ;
- faisant en sorte que la diversité des interprétations et des applications du développement durable dans différents contextes soit respectée et prise en considération.

2. Influencer le monde des affaires et de l'industrie à l'échelle mondiale, notamment les industries de la communication, du marketing et de la publicité pour qu'elles comprennent et intériorisent les messages du développement durable en :

- fournissant des mécanismes pour diffuser les messages et les enseignements retenus auprès des organisations intéressées travaillant, où qu'elles se trouvent dans le monde, à la conception de messages sur le développement durable.

Résultats attendus

Cette initiative s'attachera à :

- créer des méthodes éducatives informelles nouvelles (par rapport à celles de l'éducation formelle) pour aider les publics du monde entier à comprendre la valeur du développement durable et à y réagir comme ils réagissent aux idées, aux messages et aux symboles des organisations mondiales les plus importantes ;

- permettre aux différents publics des pays avancés et en développement de faire des choix avisés et d'avoir une influence positive sur les décisions des chefs d'entreprises locales et multinationales ;
- privilégier la puissance de communication et de marketing pour comprendre comment les consommateurs et les citoyens réagissent aux messages sur la viabilité sur différents marchés ;
- se poser en exemple pour montrer comment l'industrie de la communication peut exploiter ses capacités pour innover, et ses réseaux mondiaux pour diffuser plus efficacement les messages ayant trait à la viabilité, et comment elle peut ouvrir la voie au changement social.

Ces résultats seront obtenus et évalués, dès lors que le partenariat aura réalisé l'étude de marché qui s'impose dans toutes les grandes régions du monde afin de déterminer quels types d'attitude et de comportement seront susceptibles d'évoluer. Cette étude de marché permettra d'établir des objectifs réalistes et quantifiables et de fournir un système d'évaluation approprié.

Objectifs particuliers du partenariat ou de l'initiative et délais prévus pour leur réalisation

Les délais impartis à ce projet iront de sa conception et de son lancement à sa mise en œuvre et à son évaluation.

Phase 1

Élaborer la conception et la planification du projet ; lancer le partenariat de type 2 à Johannesburg ; engager de nouveaux partenaires mondiaux futurs, décisifs pour la réussite du projet (août-octobre 2002).

Phase 2

Créer un partenariat de travail ayant une représentation dans de nombreux pays ; trouver d'autres sources de financement ; mettre en place des ateliers et entamer une recherche pour évaluer les marchés et les questions à étudier en vue de l'initiative de communication (novembre-décembre 2002).

Phase 3

Développer les concepts de communication et la stratégie de diffusion des messages, et obtenir un financement à long terme auprès de sources internationales (janvier-décembre 2003).

Phase 4

Lancer le programme de communication à l'échelle mondiale et commencer l'évaluation de son efficacité (janvier-décembre 2004).

Mécanisme de coordination et de mise en œuvre

À mesure que de nouveaux partenaires issus de différents secteurs et zones géographiques rejoindront le projet, les partenaires initiaux en prendront en charge la coordination et la mise en œuvre comme suit :

J. Walter Thompson se charge de promouvoir l'orientation stratégique et créative. Il engagera des partenaires de l'industrie, élaborera un plan de travail, travaillera à la conception et à la logistique, planifiera la recherche, contribuera aux manifestations de Johannesburg, à la préparation d'un schéma directeur, d'un plan d'action et d'un rapport final sur les résultats. En s'appuyant sur ses bureaux dans tous les continents, J. Walter Thompson mettra sur pied une équipe composée de grands professionnels du marketing afin de développer une stratégie et de mener à bien des initiatives de communication à l'échelle mondiale.

L'UNESCO se chargera de veiller à ce que les domaines de l'éducation, de la science (sciences naturelles et sociales), de la culture et de la communication bénéficient de l'expertise et/ou de la compréhension qui s'imposent en la matière. L'initiative abordera tous les domaines de compétence de l'UNESCO et s'appuiera sur ses nombreux réseaux nationaux, régionaux et internationaux. L'UNESCO veillera à ce que le contenu de la campagne tienne compte des différences géographiques, culturelles, politiques et sociales. De même, elle s'assurera que l'ensemble du contenu sera fondé sur des bases scientifiques solides et qu'il reflétera les connaissances les plus récentes. L'UNESCO s'efforcera aussi d'engager dans cette initiative ses partenaires non-gouvernementaux qui participent à sa mission.

Le Gouvernement du Canada fournira un cadre et des conseils en participant aux réunions périodiques avec les partenaires du projet. Il facilitera les contacts avec d'autres gouvernements et d'autres organisations

internationales et non-gouvernementales, ainsi que l'accès aux réseaux en vue de renforcer le partenariat. Il dirigera également la communication des résultats relatifs au projet dans le cadre de l'après-SMDD. L'initiative fera appel à des services d'experts dans les domaines de la société et de la communication.

Mécanismes de financement

Le Gouvernement du Canada a fourni le financement initial pour l'élaboration de la conception et de la planification du projet et pour son lancement à Johannesburg. Des fonds supplémentaires seront prévus et progressivement sécurisés, à mesure que le projet et les besoins en financement évolueront.

Mécanismes de renforcement des capacités et de transfert de technologie

Ce projet a pour objectifs le renforcement des capacités et le transfert de technologie, dans la mesure où il concevra des messages et fournira des informations qui permettront à des groupes travaillant sur la viabilité, dans tous les secteurs et toutes les régions, de s'autonomiser. Les connaissances réunies et les outils créés pourront être transférés par les organisations des Nations Unies, par les réseaux de l'industrie concernée et des organisations non-gouvernementales, par les organismes publics utiles ainsi que par le monde universitaire. On exploitera les immenses possibilités offertes par Internet pour le transfert de connaissances.

Liens entre le partenariat ou l'initiative et les activités de développement durable actuelles aux niveaux régional et/ou international

Ce partenariat met clairement en évidence le rôle moteur de l'industrie de la publicité et son engagement à l'égard des recommandations de la CNUED, du SMDD et de la Commission des Nations Unies sur le développement durable. Il confirme le rapport publié par le PNUE en 2002 sur la formidable contribution que l'industrie de la publicité peut apporter pour atteindre les objectifs du développement durable.

Mécanismes de suivi

Le partenariat se fixera des objectifs afin de les mesurer, de les étudier et de suivre leur évolution en fonction des progrès qui seront réellement obtenus auprès des populations ciblées par la campagne. En s'appuyant sur le savoir-faire des entreprises au sein du réseau international de WPP, le partenariat sollicitera la participation des leaders mondiaux de l'étude de marché et des affaires publiques : Millward Brown, BPRI, Mindshare et Hill & Knowlton.

Autres renseignements utiles

Le partenariat a fait l'objet d'une annonce officielle à Johannesburg lors de certaines manifestations particulières, notamment le 2 septembre au cours de la manifestation parallèle organisée par l'UNESCO et le Gouvernement sud-africain : « Éduquer pour un avenir viable : action, engagements et partenariats ».

Personnes à contacter

Craig Strong
 Managing Director
 J. Walter Thompson
 160 Bloor Street East
 Toronto, Ontario
 Canada
 Téléphone : + 1 (416) 926 7317
 Télécopie : + 1 (416) 926 7389
 Courriel : craig.strong@jwt.com

Jeanne Damlamian
 Spécialiste principale du programme
 Bureau du Sous-Directeur général
 Coordination pour l'environnement et le développement durable
 UNESCO
 7, place de Fontenoy
 75352 Paris 07 SP
 France
 Téléphone : + 33 (1) 45 68 45 69

Télécopie : + 33 (1) 45 68 58 30

Courriel : j.damlamian@unesco.org

Heather Amys

Environment and Sustainable Development

Chief Policy Advisor, Environmental Affairs Branch

Ottawa, Ontario

Canada

Téléphone : + 1 (613) 954 3382

Télécopie : + 1 (613) 954 9564

Courriel : amys.heather@ic.gc.ca

Joan Pollock

Senior Manager, Marketing and Partnerships

Outreach and Partnerships Policy Communications

Hull, Québec

Canada

Téléphone : + 1 (819) 953 9450

Télécopie : + 1 (819) 994 1412

Courriel : joan.pollock@ec.gc.ca

ANNEXE II

Le programme phare FAO/UNESCO-EPT sur l'éducation en faveur des populations rurales

INITIATIVES DE PARTENARIAT : DOCUMENT TYPE

Nom du partenariat ou de l'initiative

Programme phare d'éducation pour les populations rurales (EPR).

Date de lancement

2002.

Date de fin prévue

2015.

Partenaires impliqués

Organisations internationales

FAO – Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.

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

CIRAF – Conseil international pour la recherche en agroforesterie du GCRAI.

IPGRI – International Plant Genetic Resources Institute.

PAM – Programme alimentaire mondial.

CIAT – Centro Internacional de Agricultura Tropical.

Gouvernements

Le Gouvernement égyptien.

Le Gouvernement saint-marinais.

ONG, fondations, etc.

Terre des hommes, Italie.

CELIM – Centro Laici Italiani per le Missioni, Italie.

ACRA – Associazione di Cooperazione Rurale in Africa e America Latina, Italie.

UCSEI – Ufficio Centrale Studenti Esteri in Italia, Italie.

CISP – Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli, Italie.

OPAM – Opera di Promozione dell'Alfabetizzazione nel Mondo, Italie.

ISCOS – Istituto Sindacale per la Cooperazione con i Paesi in Via di Sviluppo, Italie.

AIFO – Associazione Italiana Amici di Raoul Follereau, Italie.

FOCSIV – Federazione Organismi Cristiani Servizio Internazionale Volontario, Italie.

CTM – Controinformazione Terzo Mondo, Italie.

CVCS – Centro Volontari Cooperazione allo Sviluppo, Italie.

CIDE – Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Chili.

EDC – Education Development Center, États-Unis et Europe.

Universidad Nacional de Salta, Argentine.

Forum du développement social 2000, Pakistan.

FOCA – Fundação Oásis Cidade Aberta (president@foca.org.br), Brésil.

Commonwealth Secretariat, Royaume-Uni.

Association SAHEL DEFIS, Bamako, Mali.

Autres

Paysans, femmes, enfants, jeunes et autorités locales.

Partenaire principal

FAO.

Personne à contacter

Ester Zurberti et Lavinia Gasperini

The Extension, Education and Communication Service (SDRE)

Research, Extension and Training Division (SDR)

FAO, Via delle Terme di Caracalla

00100 Rome

Italie

Téléphone : + 39 (6) 5705 6044

Télécopie : + 39 (6) 5705 3801

Courriel : ester.zulberti@fao.org et lavinia.gasperini@fao.org

Principaux objectifs du partenariat ou de l'initiative

Ce programme phare préconise une initiative de collaboration pour accroître la coordination des efforts et des ressources destinés aux besoins éducatifs des populations rurales.

Cette initiative vise à résoudre les disparités entre villes et campagnes qui préoccupent les gouvernements et la communauté internationale dans son ensemble. Environ 70 % des pauvres vivent en zone rurale. Bien que l'éducation soit un droit fondamental par nature et un préalable essentiel à la réduction de la pauvreté, à l'amélioration des conditions de vie des populations rurales et à la construction d'un monde fondé sur la sécurité alimentaire, le fait est qu'en zone rurale l'accès des enfants à l'éducation est encore bien inférieur à celui des zones urbaines, l'analphabétisme des adultes y est nettement plus élevé et la qualité de l'éducation y est plus médiocre.

À cet égard, la FAO et l'UNESCO unissent leurs efforts pour établir un nouveau programme phare s'inscrivant dans l'initiative de l'éducation pour tous (EPT) et privilégiant l'éducation des populations rurales. Ce partenariat est ouvert aux membres qui s'engagent, seuls ou en commun, à travailler à la promotion et à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour les populations rurales.

Le principal objectif de ce partenariat consiste à développer la volonté politique indispensable à l'utilisation des moyens actuels permettant d'assurer l'accès universel à une alimentation appropriée et à une éducation de base de qualité, et de fournir des ressources adéquates et une action spécifique et soutenue en zone rurale.

Les principaux bénéficiaires de cette initiative seront les populations rurales, les paysans et les autorités locales et nationales. Les partenaires de ce programme sont les organisations internationales et les ONG qui tireront avantage d'une meilleure coordination, de l'échange d'expériences et du renforcement des capacités.

Le partenariat ou l'initiative et les objectifs du programme Action 21

Cette initiative favorisera la mise en œuvre des chapitres du programme Action 21 suivants :

Chapitre 3. – *La lutte contre la pauvreté dans les zones rurales* est l'un des piliers de ce programme phare et elle se traduira à travers les objectifs et les activités de cette proposition.

Chapitre 8. – *L'intégration du processus de prise de décisions sur l'environnement et le développement.*

Chapitre 10. – *La conception intégrée de la planification et de la gestion des terres.*

Chapitre 14. – *La promotion d'un développement agricole et rural durable.*

Ce partenariat favorisera une approche intégrée des processus de prise de décisions pour résoudre les problèmes liés au développement durable rural, comme : la réduction de la pauvreté ; l'accès à l'éducation et à la santé ; la sécurité alimentaire ; les modèles agricoles durables ; la protection des ressources naturelles et l'utilisation durable de la terre.

Chapitre 36. – *Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation.*

Ce programme phare privilégie :

- la réorientation de l'éducation vers le développement durable pour les personnes vivant en zone rurale ;
- la sensibilisation du public à la nécessité de réduire le fossé éducatif actuel entre villes et campagnes ;
- la formation des enseignants et des personnes participant aux processus de prise de décisions liés au développement du monde rural, afin de surmonter les obstacles pour réaliser la viabilité.

Chapitre 37. – Ce programme phare repose sur une composante orientée vers l'action afin de :

- renforcer les capacités d'une région ou d'un pays en termes de ressources humaines, scientifiques, organisationnelles, institutionnelles en vue du développement durable ;
- renforcer l'utilisation des ressources humaines actuelles au sein des institutions partenaires.

Le partenariat ou l'initiative et les objectifs de la Déclaration du millénaire

La faim et l'analphabétisme sont les causes et les conséquences les plus directes de la pauvreté et elles sévissent surtout en zone rurale. Mettre fin à l'analphabétisme et à la faim sont les objectifs 1 et 2 de la Déclaration du millénaire, et cette initiative s'y consacre directement. En outre, la promotion de l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes, l'objectif 3, est un but spécifique auquel cette initiative s'attache et il correspond aux objectifs fixés à Dakar en matière d'éducation pour tous.

Résultats attendus

Il s'agit d'un partenariat essentiel qui associe le mouvement de l'EPT avec celui du développement durable pour combler le fossé éducatif entre les populations rurales et urbaines comme suit :

1. Des engagements politiques seront pris quant à l'exploitation des moyens actuels pour assurer l'accès universel à une alimentation appropriée et à une éducation de base de qualité.
2. L'amélioration de l'accès à l'éducation de base pour les enfants et les jeunes vivant en zone rurale, grâce à l'élaboration de programmes éducatifs, réduira le fossé éducatif entre villes et campagnes.
3. Les pays adopteront des plans d'action précis destinés à répondre aux besoins d'éducation de base de la population rurale, dans le cadre des plans nationaux de l'EPT, et ce avec l'appui technique des partenaires.

Objectifs particuliers du partenariat ou de l'initiative et délai de leur réalisation

Objectifs particuliers

1. Renforcer la sensibilisation à l'importance de l'éducation des populations rurales, étape décisive pour éradiquer l'extrême pauvreté et la faim ainsi que pour atteindre l'éducation primaire universelle par les moyens suivants :

- sensibiliser et mobiliser des partenariats pour l'éducation des populations rurales en privilégiant des manifestations stratégiques aux niveaux mondial, régional et international et en favorisant ce type d'action au niveau des pays ;

- déterminer la capacité des différents grands éléments de l'éducation des populations rurales dans les institutions partenaires ;
- favoriser l'échange de bonnes pratiques et de connaissances sur l'éducation des populations rurales.

2. Comblent le fossé éducatif entre villes et campagnes en développant l'accès des populations rurales à l'éducation de base et en améliorant la qualité de cette éducation en zone rurale par la mise en œuvre des plans nationaux de l'éducation pour tous.

3. Renforcer la capacité des pays à planifier et à mettre en œuvre des plans éducatifs de base pour répondre aux besoins des populations rurales.

Délais

Phase 1. Les réunions de lancement

Le nouveau programme phare FAO/UNESCO a été lancé parallèlement au Sommet mondial sur le développement durable (SMDD) qui s'est ouvert à Johannesburg, le 3 septembre 2002. Tous les partenaires se sont félicités de participer à cette cérémonie. Au cours de cette manifestation parallèle au SMDD comme à toutes les autres occasions où ce programme phare a été présenté, on a fait état de ses collaborateurs. Le Directeur général de l'UNESCO, Koichiro Matsuura, et le Directeur général de la FAO, Jacques Diouf, ont souligné lors de cette manifestation l'importance de ce programme phare et la haute estime en laquelle ils tenaient ce partenariat.

Phase 2. La conception

Le programme phare a également été présenté au cours des réunions qui ont suivi :

- un atelier régional sur l'éducation pour le développement rural, organisé en partenariat par la FAO, l'UNESCO et l'UNESCO-IIEP (Bangkok, 5-7 novembre 2002) ;
- un atelier des organisations humanitaires sur l'éducation pour les populations rurales, organisé par la FAO avec la collaboration technique de l'UNESCO et de l'UNESCO-IIEP (Rome, 12-13 décembre 2002) ;
- le Sommet de l'emploi des jeunes (Alexandrie, 7-11 septembre 2002) ;
- le Colloque international sur l'éducation rurale, organisé par le bureau de l'UNESCO à Beijing en collaboration avec le Centre inter-

national de recherche et de formation pour l'éducation rurale (INRULED, Chine), le Ministère chinois de l'éducation et la Commission nationale chinoise pour l'UNESCO (20-23 janvier 2003).

Au cours de cette phase, on déterminera le projet de mission des partenaires, les compétences et les engagements spécifiques ainsi que les résultats attendus.

Phase 3. La mise en œuvre

Pour tirer le meilleur parti de l'utilisation des ressources, et pour promouvoir l'échange d'expériences entre les organisations principales et leurs partenaires, on proposera lors des rencontres annuelles de l'EPT un calendrier et des objectifs complémentaires sur lesquels les participants se seront mis d'accord au préalable.

Mécanisme de coordination et de mise en œuvre

La Division de la recherche, de la vulgarisation et de la formation (RDR) et le Service de la vulgarisation, de l'éducation et de la communication (SDRE) de la FAO se chargent de la coordination de ce programme, en partenariat avec le Chef de la section pour l'alphabétisation et l'éducation non-scolaire de l'UNESCO.

Mécanismes de financement

Une aide financière, des contributions ou des engagements en matière de ressources humaines sont en train d'être développés par la création de liens pertinents avec les activités en cours de programme de la FAO, de l'UNESCO (et d'autres agences des Nations Unies intéressées) ainsi que d'institutions et d'ONG signataires de cette initiative.

Mécanismes de renforcement des capacités et de transfert de technologie

On a envisagé de renforcer la capacité institutionnelle d'organisation et de gestion de l'éducation pour le développement rural en favorisant au niveau national de nouveaux partenariats avec les organismes publics (ministères de l'agriculture, de l'éducation, de la santé, etc.) ; les organisations publiques et privées ; les universités ; la société civile et les médias. De même, au niveau international, avec les agences ou les départements

spécialisés dans le développement rural dont la FAO, le CIRAF, l'IPGRI, Terre des hommes, le CELIM, l'ACRA, l'UCSEI, le CISP, l'OPAM, l'AIFO, la FOCSIV, le CTM, le CVCS et avec des agences et des départements spécialisés dans l'éducation, notamment l'UNESCO.

Au niveau local, la contribution la plus importante en matière de renforcement des capacités consistera à aborder l'éducation pour le développement rural d'une manière systématique et à dépasser l'approche suivant des projets disjoints, caractéristique de certains projets qui ciblent des éléments isolés de l'éducation agricole traditionnelle. Il convient de considérer l'éducation de base, l'éducation secondaire, l'enseignement technique, l'enseignement supérieur, l'alphabétisation et les stages de formation qualifiante comme autant de volets contribuant au développement de la capacité humaine pour le développement rural ; c'est pourquoi l'aide apportée à l'un de ces types d'éducation ou à l'ensemble qu'ils composent devrait être abordée d'une manière systématique. Il s'agit là du noyau de cette initiative synergétique.

Liens entre le partenariat ou l'initiative et les activités de développement durable actuelles aux niveaux international et/ou régional

Ce partenariat est lié aux activités actuelles menées aux niveaux international et régional par des organisations intergouvernementales (comme la FAO et l'UNESCO), des administrations publiques, des institutions et des ONG afin de mettre en œuvre des politiques et des activités visant à atteindre les objectifs proposés pour combler le fossé entre zones rurales et zones urbaines. Cette initiative poursuit la stratégie destinée à mettre en œuvre les objectifs de l'éducation pour tous d'ici à 2015 (Cadre d'action de Dakar), au sein de la communauté internationale.

Cette initiative veillera avant tout à accroître l'accès à l'éducation et la participation scolaire dans les zones rurales ainsi qu'à améliorer la qualité de l'éducation, afin qu'elle soit adaptée aux modes de subsistance, aux besoins et aux intérêts ruraux. Depuis plusieurs années, on a donc développé : des programmes liés à l'élaboration de programmes scolaires axés sur le développement durable ; la formation de l'enseignant ; l'éducation environnementale ; l'alimentation ; l'éducation de la population et l'éducation sanitaire ; et l'éducation à la prévention du VIH/sida. À cet égard, une éducation de qualité devrait être considérée comme la clef de voûte de la construction du développement durable, notamment en zone rurale.

Mécanismes de suivi

Les rapports de situation ont été préparés en 2003 sur l'état actuel de l'élaboration du programme phare. Les progrès enregistrés dans la mise en œuvre de ce partenariat ont été présentés dans le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, un rapport officiel annuel qui rend la communauté mondiale comptable des engagements pris durant le Forum mondial de l'éducation. Il déterminera les progrès obtenus au regard des six buts et objectifs de Dakar, dont les Objectifs de développement du millénaire pour l'éducation, mettra en évidence les politiques efficaces, appellera l'attention de la communauté internationale sur des problèmes nouveaux et favorisera l'action et la coopération internationales visant à réaliser l'éducation pour tous.

Public

Un point de référence annuel pour les particuliers, les gouvernements, les décideurs, la société civile, les organisations internationales et non-gouvernementales et les médias. Un instrument technique et irremplaçable de sensibilisation destiné à ceux qui travaillent pour l'éducation pour tous.

Indépendance

Élaboré par une équipe internationale basée au siège de l'UNESCO à Paris et par l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU) à Montréal, le Rapport est une entreprise collective financée conjointement par l'UNESCO et par des agences multilatérales et bilatérales. Il bénéficie aussi des recommandations d'un comité de rédaction international qui se réunit deux fois par an. Le Directeur de l'équipe qui se charge du Rapport est responsable des analyses et des opinions exprimées dans le Rapport.

Contenu

Le Rapport identifie les progrès, détermine les tendances, signale les réformes et les politiques positives, évalue l'engagement politique, sensibilise le public aux défis et aux obstacles, et encourage des stratégies et une coopération d'ordre spécifique et international. À partir de 2003, chaque édition enregistrera les progrès réalisés en fonction d'un thème majeur en rapport avec l'éducation pour tous, comme l'égalité entre les genres, les droits humains, l'alphabétisation et les compétences en matière de modes de subsistance.

Données

Chaque Rapport intègre les toutes dernières statistiques disponibles, collectées et analysées par l'ISU.

Compétences techniques

Le Rapport fait appel aux connaissances et aux avis d'un large éventail de parties prenantes – gouvernements, agences non-gouvernementales, agences bilatérales et multilatérales, instituts de l'UNESCO et instituts de recherche. Il associe les meilleures connaissances et la plus grande rigueur d'analyse à la clarté de l'exposé et de l'argumentation.

Date de publication

Le Rapport est publié chaque année, avant la réunion du Groupe de haut niveau de l'éducation pour tous, en novembre.

Communication

Le Rapport s'appuie sur une stratégie solide de communication et de consultation destinée à partager, à diffuser et à expliquer ses résultats à l'échelle mondiale.

Autres renseignements utiles

Pour plus de renseignements, les sites Web suivants peuvent être consultés :

1. Education for rural people : targeting the poor
<http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>

2. Food for thought : education for rural people – Knowledge as a tool to fight hunger and poverty
<http://www.fao.org/english/newsroom/news/2002/12280-en.html>

Français : De la nourriture pour penser : promouvoir l'éducation en milieu rural – Partenariat FAO/UNESCO, éducation pour tous
<http://www.fao.org/french/newsroom/news/2002/12280-fr.html>

Espagnol : Educación para los habitantes de las zonas rurales – La educación como instrumento para la lucha contra el hambre y la pobreza
<http://www.fao.org/spanish/newsroom/news/2002/12280-es.html>

3. Audio online – Food for thought : education for rural people
<http://www.fao.org/english/newsroom/audio/index.html>

Français : Audio en ligne – Nourrir l'esprit : l'éducation pour les populations rurales
<http://www.fao.org/french/newsroom/audio/index.html>

Espagnol : Audio en línea – Educación para la población rural
<http://www.fao.org/spanish/newsroom/audio/index.html>

4. Education for rural people : the FAO and UNESCO are making a joint call for education for rural people
<http://www.fao.org/ruralityouth/education.html>

Français : Éducation pour les populations rurales : la FAO et l'UNESCO lancent un appel conjoint en faveur de l'éducation pour les populations rurales
http://www.fao.org/ruralityouth/education_fr.html

Espagnol : Educación para la población rural : la FAO y la UNESCO hacen un llamado conjunto en pro de la educación para las poblaciones rurales
http://www.fao.org/ruralityouth/education_sp.html

5. The FAO and UNESCO are making a joint call for education for rural people
http://www.rdfs.net/news/events/0212ev/0212ev_education_en.htm

Français : La FAO et l'UNESCO lancent un appel conjoint en faveur de l'éducation pour les populations rurales
http://www.rdfs.net/news/events/0212ev/0212ev_education_fr.htm

Espagnol : La FAO y la UNESCO hacen un llamado conjunto en pro de la educación para las poblaciones rurales
http://www.rdfs.net/news/events/0212ev/0212ev_education_es.htm

Arabe :
http://www.rdfs.net/news/events/0212ev/0212ev_education_ar.htm

6. The Aid Agencies workshop on « Education for rural people : targeting the poor », Rome, Italie, 12-13 décembre 2002

http://www.fao.org/sd/2002/KN1202_en.htm

Français : http://www.fao.org/sd/2002/KN1202_fr.htm

Espagnol : http://www.fao.org/sd/2002/KN1202_es.htm

7. Workshop on « Education for rural development in Asia : experiences and policy lessons », Bangkok, Thaïlande, 5-7 novembre 2002

http://www.fao.org/sd/2002/KN1201_en.htm

8. The Dakar Framework for Action – Education for all : meeting our collective commitments by focusing on education for rural people

http://www.fao.org/sd/2002/KN1201a_en.htm

9. Education for rural people : towards new policy responses (novembre 2002)

http://www.fao.org/sd/2002/KN1101a_en.htm

10. Compendium of experiences of Italian NGOs in education for rural people (octobre 2002)

http://www.fao.org/sd/2002/KN1002_en.htm

Français : Recueil d'expériences des ONG italiennes en matière d'éducation pour les populations rurales (résumé)

http://www.fao.org/sd/2002/KN1002_fr.htm

Espagnol : Compendio de experiencias de ONG italianas en educación para la población rural (octobre 2002)

http://www.fao.org/sd/2002/KN1002_es.htm

11. Director-General's speech at the launching of the new FAO/UNESCO flagship programme on education for rural people (septembre 2002)

http://www.fao.org/sd/2002/kn0904_en.htm

Français : Discours du Directeur général de la FAO sur le lancement du nouveau programme pilote FAO/UNESCO sur l'éducation pour les populations rurales (résumé)

http://www.fao.org/sd/2002/kn0904_fr.htm

Espagnol : Discorso del Director General en el lanzamiento de la nueva iniciativa del programa FAO/UNESCO sobre educación para la población rural (septembre 2002)

http://www.fao.org/sd/2002/KN0904a_es.htm

Espagnol : Discorso del Director General en el lanzamiento de la nueva iniciativa del programa FAO/UNESCO sobre educación para la población rural (Oficina regional de la FAO)

<http://www.rlc.fao.org/prior/desrural/educacion/dg.htm>

12. Launching a new flagship on education for rural people

http://www.fao.org/sd/2002/KN0801_en.htm

Français : Lancement d'une nouvelle initiative pour l'éducation de la population rurale :

http://www.fao.org/sd/2002/KN0801_fr.htm

Espagnol : Presentación de una nueva iniciativa de escolarización de la población rural

http://www.fao.org/sd/2002/KN0801_es.htm

13. New FAO/UNESCO education for rural people flagship

<http://www.fao.org/ruralyouth/news.html>

Français : Le nouveau programme phare FAO/UNESCO d'éducation pour les populations rurales

http://www.fao.org/ruralyouth/news_fr.html

Espagnol : Nuevo programa de educación para la población rural de la FAO/UNESCO

http://www.fao.org/ruralyouth/news_sp.html

14. Educación y alimentos para todos : un nuevo lema para la iniciativa Educación para todos (Oficina regional para América Latina y el Caribe, FAO)

<http://www.rlc.fao.org/prior/desrural/educacion/educa.htm>

15. Launching a new flagship on education for rural people (UNESCO)

http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/rural_people.shtml

16. Launching a new flagship on education for rural people (World Bank) :
<http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/essdext.nsf/11ByDocName/Partnerships>

17. FAO and UNESCO propose a joint partnership to promote education in the rural world

(UN System Network on Rural Development and Food Security, octobre 2002)

http://www.rdfs.net/news/news/0210ne/0210ne_FAOUNESCO_en.htm

Français : La FAO et l'UNESCO proposent de s'associer pour promouvoir l'éducation dans le monde rural (Réseau du Système des Nations Unies sur le développement rural et la sécurité alimentaire, octobre 2002)

http://www.rdfs.net/news/news/0210ne/0210ne_FAOUNESCO_fr.htm

Espagnol : FAO y UNESCO proponen un partenariat conjunto para promover la educación en el mundo rural (Red del sistema de las Naciones Unidas sobre desarrollo rural y seguridad alimentaria, Novedades, octubre 2002)

http://www.rdfs.net/news/news/0210ne/0210ne_FAOUNESCO_es.htm

Personne à contacter

Mary Joy Pigozzi

Directrice de la Division pour la promotion de la qualité de l'éducation
UNESCO

7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP

France

Téléphone : + 33 (1) 45 68 10 99

Télécopie : + 33 (1) 45 68 55 16

Courriel : pj.pigozzi@unesco.org

ANNEXE III

Le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (GHESP) – Réorienter l'enseignement supérieur vers la viabilité

INITIATIVES DE PARTENARIAT : DOCUMENT TYPE

Nom du partenariat ou de l'initiative

Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (GHESP).

Date de lancement

Septembre 2002.

Date de fin prévue

31 décembre 2007.

Partenaires impliqués

Organisations intergouvernementales

UNESCO.

Principaux groupes

Association des recteurs d'universités pour un avenir viable (ULSF).

COPERNICUS-CAMPUS.

Association internationale des universités (AIU).

Autres

L'objectif est de s'assurer la participation d'autres parties prenantes et partenaires (comme l'Université des Nations Unies), en s'efforçant plus particulièrement d'obtenir la participation des universités du Sud.

Partenaire principal

Le partenaire principal change, étant donné que la présidence du GHESP passe d'un groupe principal à un autre groupe principal. De septembre 2002 à mars 2003 c'était l'Association internationale des universités. COPERNICUS-CAMPUS a succédé en septembre 2003.

Personne à contacter : Chaire GHESP (2003-2004)

Dr. Hans-Peter Winkelmann
Secrétaire général
COPERNICUS-CAMPUS
Brandschachtstrasse 2
D-44149 Dortmund
Allemagne
Téléphone : + 49 (231) 65 24 24
Télécopie : + 49 (231) 65 24 65
Courriel : hpw@copernicus-campus.org
Site Web : www.copernicus-campus.org

Personne à contacter : AIU

Eva Egron-Polack
Administratrice/Secrétaire générale
Association internationale des universités
UNESCO
1, rue Miollis
F-75732 Paris Cedex 15
France
Téléphone : + 33 (1) 45 68 25 45
Télécopie : + 33 (1) 47 34 76 05
Courriel : eebron.iau@unesco.org
Site Web : www.unesco.org/iau

Principaux objectifs du partenariat ou de l'initiative

En 2000, trois organisations non-gouvernementales présentes sur le terrain de l'enseignement supérieur (l'ULSF, l'AIU et COPERNICUS-CAMPUS) ainsi que l'UNESCO ont convenu d'associer leurs forces et ont signé un premier Protocole d'accord pour collaborer et entreprendre des actions

communes dans le domaine de l'enseignement supérieur et du développement durable. Le Partenariat mondial de l'enseignement supérieur pour la viabilité (GHESP) a donc résulté du programme de travail de la Commission sur le développement durable, dans le cadre de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur et en prévision du Sommet mondial sur le développement durable (SMDD). En octobre 2001, une conférence sur « Enseignement supérieur et durabilité : vers le Sommet mondial sur le développement durable 2002 » s'est tenue à Lunebourg, en Allemagne ; elle s'est soldée par la Déclaration de Lunebourg sur l'enseignement supérieur pour le développement durable (www.lueneburg-declaration.de), au terme de laquelle les partenaires s'engageaient à entreprendre des activités spécifiques pour la mise en œuvre ultérieure du programme Action 21 après Johannesburg.

Le GHESP est une initiative mondiale et sa première priorité, en tant que partenariat de type 2, consiste à renforcer les capacités dans le Sud. En septembre 2002, le partenariat a été renouvelé pour une période de cinq ans, afin de mettre en œuvre cette initiative de partenariat de type 2 et d'atteindre les objectifs généraux suivants :

1. Promouvoir une meilleure compréhension ainsi que des stratégies de mise en œuvre plus efficaces pour l'intégration du développement durable dans les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, en commençant par les plus de 1 000 signataires des chartes et déclarations parrainées par les organisations partenaires. L'accent est mis sur la nécessité d'approches interdisciplinaires en matière d'enseignement et de recherche.
2. Entreprendre une analyse et une évaluation mondiales des progrès entrepris pour que la durabilité occupe une place centrale dans les programmes, la recherche, le champ d'action et les activités des établissements d'enseignement supérieur. Ce faisant, assister l'UNESCO dans son rôle au sein du système des Nations Unies pour ce qui a trait au développement durable.
3. Définir, partager et diffuser à grande échelle, par Internet, sous forme imprimée, par des colloques et autres types de rencontres, des stratégies, des modèles et des bonnes pratiques efficaces dans le cadre de la promotion de l'enseignement supérieur pour le développement durable (ESDD).
4. Faire des recommandations en matière d'ESDD qui s'appuient sur la recherche et le bilan du partenariat, en consultation avec les

principales parties prenantes du Nord et du Sud, notamment le monde des affaires, les gouvernements, d'autres agences des Nations Unies ainsi que d'autres organisations non-gouvernementales pertinentes.

5. Démontrer qu'il est possible d'établir un partenariat avec des organisations non-gouvernementales qui travaillent en étroite collaboration dans le système des Nations Unies pour développer et mettre en œuvre un plan d'action commun, destiné à atteindre des objectifs communs ; et analyser et évaluer cette expérience comme un projet de démonstration international.

Le partenariat ou l'initiative et les objectifs du programme Action 21

Les objectifs du GHESP présentés ci-dessus soutiennent résolument les trois priorités définies dans le chapitre 36 du programme Action 21, à savoir la nécessité de :

- réorienter l'éducation vers le développement durable ;
- développer la sensibilisation du public ;
- promouvoir la formation.

Le partenariat ou l'initiative et la Déclaration du millénaire des Nations Unies

Ces objectifs sont également conformes aux valeurs fondamentales soulignées par la Déclaration du millénaire des Nations Unies, et notamment au point I.6 « Le respect de la nature » et au paragraphe IV « Protéger notre environnement commun ». Le GHESP adhère à l'objectif de principe selon lequel « il convient de faire preuve de précaution dans la gestion de toutes les espèces vivantes et de toutes les ressources naturelles, conformément aux préceptes du développement durable. C'est à cette condition que les richesses incommensurables que la nature nous offre pourront être préservées et léguées à nos descendants ». Le GHESP est convaincu que l'enseignement supérieur peut contribuer à modifier « les modes de production et de consommation qui ne sont pas viables à l'heure actuelle [...] dans l'intérêt de notre bien-être futur et dans celui de nos descendants ».

En sensibilisant un si grand nombre d'universités dans le monde, le GHESP contribue à ce que le développement durable figure à l'ordre du

jour des dirigeants des établissements d'enseignement supérieur et il les invite à adopter une nouvelle éthique en matière de conservation et de gestion (voir le chapitre 107-B, C et D du Projet de plan de mise en œuvre pour le Sommet mondial sur le développement durable).

Résultats

- Publication conjointe par l'AIU et l'ULSF du vol. 15, n° 2, de la revue *Higher Education Policy* et du vol. 3, n° 3, de l'*International Journal of Sustainability in Higher Education* sur « Durabilité et enseignement supérieur : initiatives et ordres du jour ». Sous la direction de l'ULSF et achevées en juin-juillet 2002, ces publications ont été distribuées en août 2002, dans le cadre du SMDD, à Johannesburg. (voir <http://www.unesco.org/iau/hep-contents.html#June 2002>)
- En association avec le Conseil de direction de l'AIU et une Conférence internationale sur la mondialisation (voir www.ulaval.ca/BI/globalisation-Universities), l'AIU a organisé une rencontre exceptionnelle des partenaires GHESP, faisant suite à Johannesburg dans la ville de Québec (Canada), le 21 septembre 2002. Un nouveau Plan d'action, tenant compte des résolutions adoptées au SMDD, a été défini.
- L'AIU sollicite l'intérêt d'un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans les pays en développement intéressés par le renforcement des objectifs du GHESP et capables de jouer un rôle dynamique en la matière. L'AIU utilise sa propre base de données sur l'enseignement supérieur mondial et ses réseaux internes, mais elle prend aussi en considération l'activité des chaires UNITWIN/UNESCO d'éducation environnementale ainsi que les contacts établis avec des experts sectoriels de l'UNESCO pour trouver des partenaires dans les universités travaillant sur les questions de viabilité dans les pays en développement.
- L'AIU a mis en place un groupe de travail, présidé par Goolam Mohamedbhai, vice-président de l'université de Maurice, membre du conseil de l'AIU, pour l'aider à la mise en œuvre de ses propres activités et contributions au GHESP.
- COPERNICUS-CAMPUS a accueilli la Conférence de Lunebourg qui s'est soldée par la publication du livre de Lunebourg intitulé : *The Lüneburg Declaration – Stepping stone for universities and development in the context of globalization*. (Voir www.ulsf.org/publications_declarations_index.html).

- L'AIU a organisé une conférence internationale *Education for a Sustainable Future*, qui s'est tenue à Prague en septembre 2003 (voir <http://www.unesco.org/iau/conference/prague/index.html#themes>). Il s'agissait de la première consultation internationale de l'enseignement supérieur sur le développement durable depuis le SMDD. Elle a rassemblé des participants d'une quarantaine de pays du monde.
- La 12^e Conférence générale de l'AIU se tiendra à São Paulo (Brésil) en juillet 2004 sur le thème « La diversité, source de richesses. Le rôle de l'université dans l'avancement du dialogue et du développement » (www.unesco.org/iau). Au cours de la deuxième session plénière, elle mettra l'accent sur « Le rôle de l'enseignement supérieur dans la promotion du développement ». La série de six ateliers permettra l'ouverture d'un vrai débat.
- L'ULSF élabore avec les partenaires du GHESP un kit pratique destiné aux universités, aux gestionnaires, aux administrateurs, aux enseignants et aux étudiants, lequel permet de passer des engagements à l'action pragmatique. Le kit pratique comprendra une stratégie de mise en œuvre pour les signataires des chartes et déclarations parrainées par les organisations partenaires. L'ULSF et les partenaires du GHESP construisent une base de données de ressources en ligne (voir www.ulsf.org/toolkit). Le kit sera officiellement publié en 2005 à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable.
- L'ULSF développe avec l'AIU un outil d'évaluation en ligne de la viabilité (s'inspirant en l'occurrence du Questionnaire d'évaluation de la viabilité de l'ULSF) et qui sera destiné avant tout aux établissements signataires, représentés par les partenaires du GHESP (voir ci-dessous la rubrique « Liens du partenariat ou de l'initiative »).
- L'ULSF élaborera et diffusera un programme scolaire basé sur la Charte de la Terre et destiné au niveau du collège sur le thème « Déontologie de la Terre et développement durable », qui exposera dans le détail le travail de l'ULSF et de l'UNESCO ainsi que celui de l'Université nationale du Costa Rica pour l'utilisation de la Charte de la Terre.
- Le GHESP veillera à ce que les initiatives des établissements d'enseignement supérieur destinées à promouvoir le développement durable soient mises en évidence à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur + 5, prévue pour juin 2003.

- Le GHESP participera activement au processus de planification de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable, proposée à l'Assemblée générale par le Plan de mise en œuvre du SMDD.

L'AIU, COPERNICUS-CAMPUS et l'ULSF vont s'appuyer sur leur expérience propre et sur leur travail actuel pour promouvoir les objectifs du partenariat. Le rôle de l'UNESCO consiste surtout à faciliter le travail commun des partenaires, à fournir un contexte international et une contribution plus poussés, et à exploiter et promouvoir les résultats du groupe pour stimuler l'innovation et la coopération internationale dans ce domaine, comme l'indique le Plan de mise en œuvre du SMDD.

Objectifs particuliers du partenariat ou de l'initiative et délais prévus pour leur réalisation

En vertu du paragraphe 7 de la Déclaration de Lunebourg, les quatre organisations participant au GHSP s'engagent à atteindre les objectifs suivants au cours des cinq prochaines années :

1. Promouvoir l'adoption plus large et la totale mise en œuvre des Déclarations de Talloires, de Kyoto et de Copernicus : plus de 1 000 universités (soit environ 50 % des universités du Sud) se sont engagées à poursuivre le développement durable en s'appuyant sur ces trois déclarations indissociables (voir ci-dessous la rubrique « Liens du partenariat ou de l'initiative »). Les trois secrétariats (AIU, ULSF et COPERNICUS) mettent au point des protocoles d'adoption et de mise en œuvre qui aideront ces établissements à donner effet aux principes de ces Déclarations.
2. Élaborer un kit pratique à l'intention des universités, des gestionnaires, des administrateurs, des enseignants et des étudiants, dont l'objectif est de traduire les engagements dans les faits. Le kit comprendra : des stratégies de mise en œuvre pour les collèges et les universités en matière d'enseignement, de recherche, de champ d'action et d'activités ; un inventaire des ressources disponibles ; et un inventaire des meilleures pratiques, assorti d'un récapitulatif de différentes études de cas.
3. Intensifier la création de centres régionaux d'excellence à la fois dans les pays industrialisés et les pays en développement, ainsi que

la coordination efficace entre ces centres. Ce partenariat s'efforce surtout de sélectionner et de renforcer les universités des pays du Sud, de la CEI et de l'Europe de l'Est qui se sont distinguées par leur engagement envers le développement durable (par exemple l'Université du Pacifique Sud, Suva, Fidji ; l'université du Costa Rica ; l'université de Saint-Petersbourg, Fédération de Russie ; l'université Miriam de Quezon, aux Philippines, et bien d'autres). Il nous faut renforcer et soutenir ces centres régionaux.

Mécanisme de coordination et de mise en œuvre

Un comité directeur composé des directeurs des trois associations d'universités et de l'UNESCO donne au partenariat son orientation générale. La direction est assurée à tour de rôle par les trois associations d'universités, en principe tous les douze mois. On communique périodiquement au moyen de courriels, et des manifestations organisées par les partenaires servent souvent de cadre aux réunions de planification du GHESP. Le site Web de chaque partenaire propose une rubrique qui annonce les manifestations et les initiatives menées dans le cadre du GHESP. À l'avenir, un plus grand nombre d'activités et de publications bénéficieront d'un parrainage commun.

Mécanismes de financement

Chacune des trois organisations non-gouvernementales consacre des ressources financières importantes à la réalisation des trois objectifs ciblés, notamment le renforcement des capacités dans le Sud. Toutefois, les partenaires individuels et le GHESP poursuivront à l'avenir la collecte de fonds :

- la contribution de l'AIU au GHESP s'inscrit dans le travail que l'association mène sur le thème prioritaire qui est le sien (enseignement supérieur et développement durable), comme l'a approuvé son Conseil. Environ un tiers du temps annuel d'une personne du personnel fixe et du personnel auxiliaire sera consacré à cet aspect. Une collecte de fonds et un financement destiné à des projets spécifiques seront entrepris pour des initiatives telles que des colloques et des rencontres auxquels l'AIU souhaite faire participer des partenaires des pays en développement ;

- COPERNICUS-CAMPUS cherchera à obtenir un financement lié à des projets, notamment auprès de la Commission européenne ou auprès de pays donateurs en Europe ;
- l'ULSF continuera à contribuer aux activités du GHESP en fonction du temps moyen annuel qu'une personne du personnel fixe et auxiliaire consacre à cet aspect. En plus du temps consacré par le personnel, l'ULSF collecte actuellement près de 30 000 dollars des États-Unis par an pour l'éducation internationale et, à cet égard, projette de multiplier ses efforts en matière de collecte de fonds ;
- l'UNESCO continuera à jouer un rôle d'intermédiaire et de collecteur d'informations et favorisera la collecte de fonds ;
- le GHESP définira des projets particuliers devant être entrepris collectivement par les partenaires et collectera des fonds pour assurer un soutien approprié. Au moment de la demande de crédit, la présidence du GHESP fera fonction de direction, si celle-ci se révèle nécessaire.

Mécanismes de renforcement des capacités et de transfert de technologie

Les colloques et les réunions d'experts organisés par le GHESP seront les principales manifestations qui mettront en avant le renforcement des capacités pour la viabilité au sein des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que le transfert de technologie, dans la mesure où toutes ces manifestations viseront à intégrer des représentants issus de toutes les régions du monde, notamment des pays les moins développés. Le GHESP est partisan de l'apprentissage mutuel et c'est pourquoi il se fixe aussi comme objectif de réunir et de faire connaître les initiatives et les innovations dans l'enseignement supérieur pour le développement durable (ESDD) qui ont été développées par ses membres du Sud.

C'est surtout par le développement permanent des sites Web que les partenaires du GHESP fourniront une base de données de ressources de plus en plus riche, des instruments d'évaluation de la viabilité (comme le Questionnaire d'évaluation de la viabilité de l'ULSF, disponible sur le site Web de l'ULSF) et des études de cas portant sur tous les aspects qui illustrent l'intégration des principes de la viabilité dans les établissements d'enseignement supérieur.

Liens entre le partenariat ou l'initiative et les activités de développement durable actuelles aux niveaux régional et/ou international

Les partenaires fondateurs continueront à développer et à favoriser la mise en œuvre des différentes chartes et déclarations universitaires actuelles qu'ils ont élaborées :

- COPERNICUS-CAMPUS est responsable de la Charte des universités pour un développement durable, signée à ce jour par 305 recteurs d'université dans 37 pays européens ;
- l'ULSF sert de Secrétariat pour les plus de 280 signataires de la Déclaration de Talloires, répartis dans plus de 40 pays, et elle soutient l'éducation à la viabilité basée sur la Charte de la Terre ;
- l'AIU est au service de plus de 650 de ses membres, des universités et des établissements d'enseignement supérieur qui ont officiellement adopté la Déclaration de Kyoto sur le développement durable.

Le GHESP est un partenariat mondial. Son travail consiste à développer le partage d'expériences et la coopération, en favorisant un échange d'idées et d'expériences. La coordination rendue possible par le GHESP s'attache à susciter la création de partenariats favorisant davantage les relations bilatérales ou multilatérales entre les universités du monde. Les parties intéressées devront rechercher des ressources à partir des programmes actuels, afin de financer la coopération interuniversitaire. La création de centres d'excellence dans les principaux établissements de différentes régions du Sud mettra en partie l'accent sur les initiatives locales en matière de développement durable. De même, comme nous l'avons indiqué ci-dessus sous la rubrique « Objectifs particuliers », les partenaires du GHESP s'attacheront en particulier à soutenir la coopération régionale et multilatérale entre les établissements d'enseignement supérieur des États membres de l'Union européenne et de l'Asie du Sud, de l'Asie du Sud-Est y compris la Chine, dans le domaine du développement durable.

Mécanismes de suivi

Le GHESP fournira régulièrement des informations sur ses activités par ses nombreuses publications et ses bulletins d'information. Ces informations seront contrôlées par les mécanismes internes de supervision de chacun des partenaires et elles contribueront à la communication d'informations destinées à la Commission sur le développement durable ainsi qu'à d'autres mécanismes de l'après-SMDD.

Le titulaire de la présidence fournira un rapport d'activités à chaque fois qu'il cédera la présidence au nouveau partenaire directeur. Ce mécanisme permettra de disposer d'un bilan actualisé des progrès réalisés et aidera le nouveau partenaire directeur à mieux préparer le travail restant à accomplir.

Autres renseignements utiles

Pour plus de renseignements, les sites Web suivants peuvent être consultés :

1. Page d'accueil de l'Association des recteurs d'universités pour un avenir viable : www.ulsf.org.
Liens vers l'*International Journal for Sustainability in Higher Education* et vers le rapport bi-annuel de l'ULSF, *The Declaration* : www.ulsf.org/publications.html.
2. Page d'accueil de l'Association internationale des universités : www.unesco.org/iau/tfsd_first.html.
Lien vers le bulletin d'information de l'AIU : www.unesco.org/iau/newletter.html.
3. Page d'accueil de COPERNICUS-CAMPUS : www.copernicus-campus.org.
Le lien vers le bulletin d'information se trouve sur la page d'accueil.
4. Portail de l'UNESCO sur le développement durable : www.unesco.org.
5. Page d'accueil du GHESP : www.unesco.org/iau/ghesp/index.html.

Personnes à contacter

COPERNICUS-CAMPUS

Hans-Peter Winkelmann

Secrétaire général

Brandschachtstrasse 2

D-44149 Dortmund

Allemagne

Téléphone : + 49 (231) 65 24 24

Télécopie : + 49 (231) 65 24 65

Courriel : info@copernicus-campus.org ; hpw@copernicus-campus.org

Association internationale des universités

Eva Egron-Polak

Administratrice/Secrétaire générale

UNESCO

1, rue Miollis

F-75732 Paris Cedex 15

France

Téléphone : + 33 (1) 45 68 25 45

Télécopie : + 33 (1) 47 34 76 05

Courriel : egron.iau@unesco.org

University Leaders for a Sustainable Future

Richard Clugston

Administrateur

2100 L Street, NW

Washington, DC 20037

États-Unis d'Amérique

Téléphone : + 1 (202) 778 6133

Télécopie : + 1 (202) 778 6138

Courriel : info@ulsf.org

UNESCO

Komlavi Seddoh

Directeur

Division de l'enseignement supérieur

Liliana Simionescu

Spécialiste adjointe du programme

Section pour la réforme et l'innovation dans les systèmes d'enseignement supérieur

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP

France

Téléphone : + 33 (1) 45 68 11 82

Télécopie : + 33 (1) 45 68 56 26

Courriel : l.simionescu@unesco.org