

**Commission économique pour l'Europe**

Comité des politiques de l'environnement

**Comité directeur pour l'éducation
au service du développement durable****Seizième réunion**

Genève, 10 et 11 mai 2021

Point 2 a) de l'ordre du jour provisoire

**Quatrième rapport d'évaluation de la mise en œuvre
de la Stratégie de la CEE pour l'éducation
en vue du développement durable****Apprendre les uns des autres : réalisations, difficultés
et marche à suivre*****Quatrième rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie
de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable*****Résumé*

On trouvera dans le présent document un résumé des progrès réalisés par les États membres de la Commission économique pour l'Europe (CEE) dans la mise en œuvre de la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable (EDD) au cours de la phase de mise en œuvre 2017-2019 (également appelée « phase IV de la mise en œuvre »). Le présent rapport de synthèse repose sur l'analyse de 34 rapports nationaux sur la mise en œuvre soumis par les États membres pour cette phase.

Les rapports nationaux sur la mise en œuvre révèlent que de nombreux pays ont mis en place des politiques pour soutenir l'EDD, mais qu'il reste difficile de coordonner ces politiques et d'augmenter le nombre de pays disposant de plans nationaux de mise en œuvre de l'EDD, comme on l'a observé au cours des précédentes phases de mise en œuvre. De nombreux pays ont étendu la portée de leurs politiques pour prendre en compte les niveaux non formel et informel, ont encouragé la mise à profit de synergies et ont fait participer diverses parties concernées dans l'EDD. Il faut toutefois revoir l'approche paninstitutionnelle et en renforcer la mise en œuvre dans certains pays, principalement en ce qui concerne les mesures incitatives et les politiques. Dans la quasi-totalité des pays, des éducateurs ont indiqué qu'ils avaient été formés aux compétences en matière d'EDD pendant

* Il a été convenu que le présent document serait publié après la date normale de publication en raison de circonstances indépendantes de la volonté du soumetteur.

** Le présent rapport a été établi par M^{me} Stella Hadjiachilleos (Unité de la formation à l'environnement et au développement durable du Ministère de l'éducation, de la culture, des sports et de la jeunesse de Chypre), en tant que contribution en nature de la République de Chypre à l'appui des activités menées dans le cadre de la Stratégie de la Commission économique pour l'Europe (CEE) pour l'éducation en vue du développement durable.



leur formation avant l'emploi et en cours d'emploi. Les outils et les supports pédagogiques pour l'EDD sont produits en grand nombre grâce à l'encouragement provenant des stratégies nationales et à l'investissement de fonds publics, mais il faut faire davantage en ce qui concerne la diffusion et l'accessibilité des supports et l'établissement de critères de contrôle de la qualité. De nombreux gouvernements sont conscients de la nécessité de relier la recherche aux politiques et aux pratiques d'EDD. Concernant la promotion des travaux de recherche-développement, le maillon le plus faible est l'évaluation des résultats de la Stratégie. En outre, seul un nombre limité de pays mettent particulièrement l'accent sur la reconnaissance des composantes autochtones dans l'ensemble du programme d'études. Parmi les difficultés rencontrées dans l'exécution des plans nationaux de mise en œuvre de l'EDD, les pays ont principalement cité des contraintes financières et le manque de temps, ainsi que la nécessité de mieux diffuser les bonnes pratiques et l'expérience acquise, et de tirer davantage partie des synergies potentielles.

Les conclusions du présent rapport seront prises en considération lors de l'élaboration du futur cadre de mise en œuvre de la Stratégie de la CEE pour l'EDD jusqu'en 2030 et seront examinées à la troisième Réunion de haut niveau des ministères de l'éducation et de l'environnement au cours de la neuvième Conférence ministérielle « Un environnement pour l'Europe », qui se tiendra à Nicosie du 5 au 7 octobre 2022.

I. Introduction

1. Le présent rapport fait le point sur les progrès réalisés par les États membres de la Commission économique pour l'Europe (CEE) dans la mise en œuvre de la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable (« la Stratégie pour l'EDD » ou « la Stratégie ») au cours de la quatrième phase de mise en œuvre (2017-2019), en se référant à la synthèse des progrès réalisés et des réalisations notables des États membres de la CEE au cours des trois premières phases de mise en œuvre et de présentation de rapports, fixées dans le délai initial de dix ans (2005-2015).

A. Contexte

2. Depuis l'adoption de la Stratégie pour l'éducation en vue du développement durable (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1) en 2005 à la première Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation (Vilnius, 17 et 18 mars 2005), les États membres de la CEE ont œuvré ensemble à la promotion de l'EDD dans toute la région de la CEE et ont entrepris d'évaluer régulièrement la mise en œuvre au niveau national de la Stratégie, sous la supervision du Comité directeur pour l'éducation au service du développement durable, un organe intergouvernemental chargé de suivre les progrès de la mise en œuvre de la Stratégie¹.

3. Le cadre d'évaluation est basé sur le modèle unifié pour la présentation des rapports et sur un ensemble d'indicateurs² élaborés par le Groupe d'experts des indicateurs relatifs à l'éducation en vue du développement durable, lequel a été créé à la Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation tenue à Vilnius (CEP/AC.13/2005/2, par. 23). Les trois premiers cycles de présentation de rapports nationaux sur la mise en œuvre ont été achevés en 2007, 2010 et 2014, dans le cadre de la période de dix ans initialement convenue pour la mise en œuvre et conformément aux plans de travail correspondant à chacune des phases, qui fixent le calendrier de chaque cycle³. Les rapports nationaux sur la mise en œuvre passent en revue les progrès réalisés et recensent les principaux succès obtenus et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la Stratégie au niveau national, à l'aune de la réalisation de tous les objectifs de la Stratégie et de ses domaines d'action prioritaires.

4. Les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la Stratégie au cours de la période 2005-2015 ont été reconnus à la troisième Réunion de haut niveau des ministères de l'éducation et de l'environnement, tenue le 8 juin 2016 dans le cadre de la huitième Conférence ministérielle « Un environnement pour l'Europe » (Batumi, Géorgie, 8-10 juin 2016), où les ministres et les chefs de délégation ont soutenu la poursuite de la mise en œuvre de la Stratégie au niveau régional au-delà de sa première décennie, ainsi que l'harmonisation du travail mené dans le cadre de la Stratégie avec le Programme de développement durable à l'horizon 2030, les objectifs de développement durable et la première phase quinquennale du Programme d'action mondial pour l'EDD, dirigé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Les participants à la troisième Réunion de haut niveau ont également prolongé jusqu'en 2030 le mandat du Comité directeur pour l'EDD et l'ont prié d'établir, avec le concours du secrétariat, un plan de travail et un budget pour la mise en œuvre de la Stratégie sur la période 2016-2019⁴. Le projet de plan de travail n'ayant pu être approuvé avant la réunion suivante du Comité directeur, en 2017, il a été décidé de considérer que la première phase de la nouvelle période de mise en œuvre (appelée la phase IV dans le présent document) débutait en 2017.

¹ Voir ECE/CEP/BATUMI.CONF/2016/11, annexe II, par. 4 d), disponible à l'adresse <https://unece.org/DAM/env/documents/2016/ece/ece.batumi.conf.2016.11.f.pdf>.

² Voir *Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development* (publication des Nations Unies ECE/CEP/159).

³ Pour les plans de travail relatifs à la mise en œuvre des phases I, II et III de la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable, voir respectivement les documents CEP/AC.13/2005/8, ECE/CEP/AC.13/2008/5 et ECE/CEP/AC.13/2011/4.

⁴ Voir ECE/BATUMI.CONF/2016/2/Add.2, par. 1 et 10, disponible à l'adresse <https://unece.org/DAM/env/documents/2016/ece/ece.batumi.conf.2016.2.add.2.f.pdf>.

5. Le quatrième cycle de présentation obligatoire de rapports a été lancé en 2018, vers la fin de la phase IV de mise en œuvre de la Stratégie. La date limite de soumission des rapports nationaux sur la mise en œuvre, initialement fixée au 1^{er} novembre 2018, avait été reportée à la mi-juin 2019 en réponse aux demandes de prolongation du délai formulées par plusieurs États membres. Les résultats préliminaires du rapport ont été présentés à la quatorzième réunion du Comité directeur en 2019 et au cours de la consultation en ligne qu'il a tenue le 7 mai 2020. Les résultats quasi définitifs ont été présentés à sa quinzième réunion (Genève, 19 et 20 octobre 2020).

B. Méthodologie

1. Format des rapports – le mécanisme de collecte des données

6. Le présent rapport passe en revue les données recueillies dans les rapports nationaux sur la mise en œuvre soumis par les États membres à la fin de la quatrième phase, ainsi que les informations complémentaires fournies au secrétariat par les États membres dans leurs rapports nationaux annuels informels et par les rapports des groupes de travail du Comité directeur.

7. Le cadre d'évaluation utilisé dans le présent rapport est le même que celui utilisé pour les rapports des phases I, II et III (respectivement, ECE/BELGRADE.CONF/2007/INF/3–ECE/CEP/AC.13/2007/2 et Add.1 et Corr.1, ECE/CEP/AC.13/2012/3 et ECE/CEP/AC.13/2016/3). Il suit les critères définis par le Groupe d'experts des indicateurs pour l'évaluation du degré de réussite de la mise en œuvre de la Stratégie de la CEE pour l'EDD, ainsi que le Guide pour l'élaboration des rapports sur la mise en œuvre de la Stratégie (ECE/CEP/AC.13/2009/5). Le modèle de rapport sur la mise en œuvre de la Stratégie pendant la quatrième phase (2017-2019) a été élaboré sur la base de la procédure d'examen de la mise en œuvre figurant dans le projet de plan de travail pour 2017-2019 (ECE/CEP/AC.13/2018/3). Les deux derniers cycles de présentation de rapports (2010 et 2014) et les modèles correspondants (ECE/CEP/AC.13/2009/10, annexe, et ECE/CEP/AC.13/2014/5, annexe) ont également été pris en considération, de même que les observations formulées ultérieurement par les pays à propos de la facilité d'utilisation et de l'intérêt pratique des indicateurs et sur les renseignements à fournir dans les rapports. En 2014 et 2018, le modèle de rapport sur la mise en œuvre de la Stratégie de la CEE pour l'EDD (ECE/CEP/AC.13/2018/4) a été mis à jour par le secrétariat, en consultation avec le Bureau et le Groupe d'experts des indicateurs, afin de tenir compte des exigences de la phase III (2011-2015) et des priorités de la phase de mise en œuvre 2017-2019, décrites dans le cadre pour la future mise en œuvre de la Stratégie (ECE/BATUMI.CONF/2016/11).

8. Les documents suivants ont été utilisés comme sources complémentaires pour l'établissement du quatrième rapport d'évaluation, en plus des rapports nationaux sur la mise en œuvre :

a) Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1) ;

b) Modèle de rapport sur la mise en œuvre de la Stratégie (ECE/CEP/AC.13/2018/4) ;

c) Guide pour l'élaboration des rapports sur la mise en œuvre de la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable (ECE/CEP/AC.13/2009/5) ;

d) Premier rapport sur l'application de la Stratégie (2005-2007), « Apprendre les uns des autres : réalisations, difficultés et marche à suivre » (ECE/BELGRADE.CONF/2007/INF/3–ECE/CEP/AC.13/2007/2 et Add.1) ;

e) Deuxième rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie (2008-2010), « Apprendre les uns des autres : réalisations, difficultés et marche à suivre » (ECE/CEP/AC.13/2012/3) ;

f) Troisième rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie (2011-2015), « Apprendre les uns des autres : réalisations, difficultés et marche à suivre » (ECE/CEP/AC.13/2016/3) ;

g) Publication intitulée « Ten Years of the UNECE Strategy for Education for Development – Evaluation Report on the Implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development from 2005 to 2015 » (Dix ans de stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement – Rapport d'évaluation sur la mise en œuvre de la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable de 2005 à 2015)⁵.

2. Participation et démarche analytique

9. Des rapports nationaux sur la mise en œuvre pour la quatrième phase ont été soumis au secrétariat par 34 des 56 États membres de la CEE. Afin de mieux comprendre les problématiques propres aux sous-régions de la CEE, le secrétariat a également analysé les données par groupes de pays. Ce niveau d'analyse comparative a été utilisé avec beaucoup de prudence en raison des disparités de taille entre les groupes, 8 pays faisant partie du groupe « Europe orientale, Caucase et Asie centrale » (Arménie, Azerbaïdjan, Bélarus, Fédération de Russie, Géorgie, Kirghizistan, Tadjikistan et Ukraine), 4 pays du groupe « Europe du Sud-Est » (Bosnie-Herzégovine, Monténégro, Serbie et Turquie), 1 pays du groupe « Asie occidentale » (Israël) et 21 pays du groupe « Union européenne, autres pays d'Europe occidentale et Amérique du Nord » (Allemagne, Andorre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Croatie, Estonie, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Roumanie, Slovaquie, Slovénie et Suisse).

10. Bien que la participation des États membres ait légèrement diminué par rapport aux cycles précédents, car 35 États membres avaient soumis des rapports en 2007, 36 en 2010 et 38 en 2015, il est important de noter que six pays qui n'avaient pas participé au troisième cycle de présentation de rapports ont participé avec succès au quatrième cycle d'évaluation. Les États membres concernés étaient l'Azerbaïdjan, le Bélarus, la Fédération de Russie et le Tadjikistan (groupe « Europe orientale, Caucase et Asie centrale »), l'Italie (groupe « Union européenne, autres pays d'Europe occidentale et Amérique du Nord ») et Israël (groupe « Asie occidentale »). Onze (11) pays qui avaient soumis des rapports nationaux sur la mise en œuvre pour la phase III n'ont pas soumis de rapports pour la quatrième phase. En outre, en raison de la soumission tardive des rapports nationaux de l'Ukraine (octobre 2020) et de l'Arménie (décembre 2020), il n'a pas été possible d'intégrer les données de ces États membres dans le présent rapport.

II. Progrès dans la réalisation des objectifs de la Stratégie

A. Point 1 : Cadre directif et réglementaire

11. Le point 1 servait à établir où en étaient les États membres pour ce qui était de faire en sorte que leurs cadres de politique générale et leurs cadres réglementaires et opérationnels soutiennent la promotion de l'EDD par : des mesures préalables (indicateur 1.1), des cadres de politique générale et des cadres réglementaires et opérationnels qui contribuent à la promotion de l'EDD (indicateur 1.2), et des politiques nationales qui soutiennent les synergies entre les activités liées aux objectifs de développement durable, au développement durable et à l'EDD (indicateur 1.3).

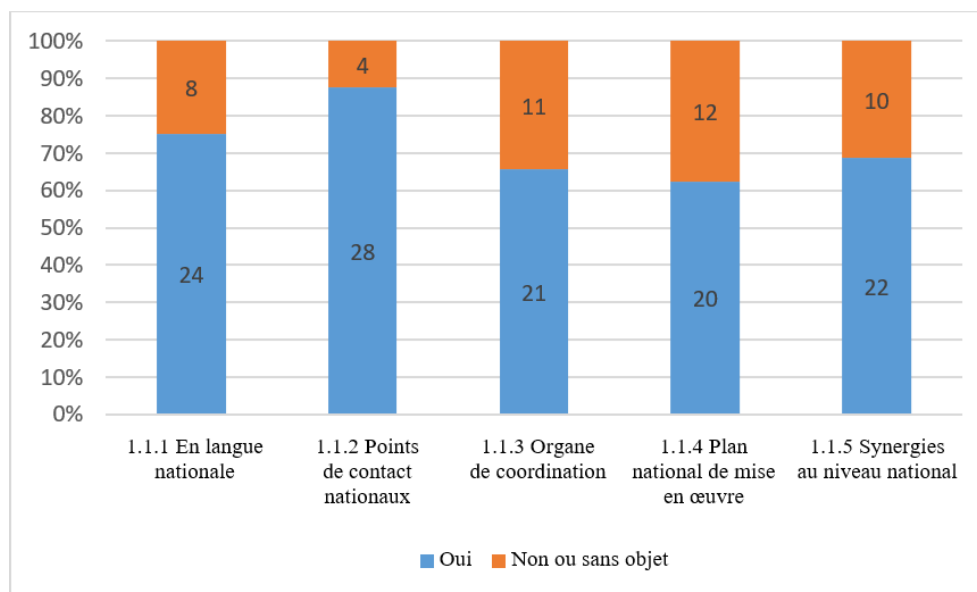
12. La mesure préalable la plus largement mise en œuvre pour soutenir la promotion de l'EDD (indicateur 1.1) a été la nomination d'un ou plusieurs points de contact nationaux (28 États membres – 87,5 %), suivie par la mise à disposition du texte de la Stratégie pour l'EDD dans la langue nationale (24 États membres – 75 %). Parmi les autres mesures préalables figurent la mise à profit de synergies au niveau national entre différents processus d'élaboration de politiques liés à l'EDD (22 États membres – 68,75 %), l'existence d'organes de coordination pour la mise en œuvre de l'EDD (21 États membres – 65,62 %) et l'existence

⁵ Publication des Nations Unies ECE/CEP/179.

de plans nationaux de mise en œuvre (20 États membres – 62,50 %). La figure I ci-dessous présente les données relatives à l'indicateur 1.1.

Figure I

Mesures préalables à la promotion de l'éducation en vue du développement durable (indicateur 1.1)



13. Bien que la plupart des pays désignent des points de contact nationaux, il reste des progrès à faire en ce qui concerne les organes de coordination. Les points de contact viennent de divers horizons et sont pour la plupart nommés par des ministères liés à l'éducation, à l'environnement ou aux sciences. Malgré le fait que, pour un certain nombre d'États membres, l'adoption de plans nationaux de mise en œuvre de l'EDD reste difficile, il est important de noter que la majorité des pays ont recherché dans leur contexte national des synergies entre les différents processus d'élaboration de politiques qui ont trait à l'EDD.

14. Les États membres ont mis en place différents types de cadres de politique générale et de cadres réglementaires et opérationnels qui soutiennent la promotion de l'EDD. Les plus populaires sont des documents directifs nationaux (30 États membres, soit 93,70 %) et des programmes d'enseignement et normes, arrêtés ou prescriptions nationaux (29 États membres – 90,62 %) (indicateur 1.2). Ces cadres sont apparemment inclus dans les documents pédagogiques ou législatifs nationaux et dans les programmes d'études nationaux à tous les niveaux d'enseignement, mais les rapports font état d'un manque d'informations adéquates sur l'enseignement supérieur (Roumanie et Slovaquie).

15. Parmi les autres cadres pertinents figurent les politiques et documents nationaux non formels et informels et les activités de sensibilisation du public abordées dans des documents nationaux, ainsi que les budgets publics, chacun de ces éléments ayant été signalé par 24 États membres (75 %), suivis par la mise en place de structures formelles de coopération interministérielle liées à l'EDD et l'existence de mécanismes de coopération multipartite en matière d'EDD, chacun ayant été signalé par 22 États membres (68,75 %). À Chypre, par exemple, une unité permanente pour l'éducation à l'environnement et au développement durable a été créée en 2018. Elle est chargée de mettre en œuvre l'EDD à long terme et de manière systématique et globale dans l'éducation formelle, non formelle et informelle. La création de l'unité a contribué à résoudre des problèmes tels que la fragmentation de la gestion des questions au sein de chaque direction, les chevauchements et l'absence d'une politique unifiée dans le domaine de l'EDD à tous les niveaux d'enseignement. En Belgique, le Gouvernement a créé un groupe de travail multisectoriel de l'administration publique sur le développement durable afin de garantir que les objectifs formulés dans ce domaine sont globaux et coordonnés, de sorte qu'il y ait une action convergente de toute l'administration publique.

16. Les politiques nationales favorisent les synergies entre les processus liés aux objectifs de développement durable, au développement durable et à l'EDD (indicateur 1.3), soit par l'existence d'une politique nationale de développement durable (25 États membres – 78,2 %), soit par l'intégration de l'EDD dans les politiques de développement durable (24 États membres – 75 %).

17. Les documents directifs nationaux sont souvent corrélés avec les objectifs de développement durable (Allemagne, Andorre, Bélarus, Belgique, Chypre, Hongrie, Islande, Kirghizistan, Lettonie, Monténégro, Pays-Bas, Roumanie, Slovaquie, Suisse et Turquie), avec le plan d'action mondial de l'UNESCO pour l'EDD (Irlande, Lettonie, Malte, Pays-Bas et Suisse) et avec d'autres politiques d'État concernant, par exemple, les changements climatiques (Chypre, Grèce, Islande et Monténégro), l'efficacité énergétique (Bélarus, Lettonie), la biodiversité (Chypre, Grèce, Hongrie, Israël et Serbie), ou la mer (Chypre, Grèce et Lettonie).

18. Un exemple intéressant est celui de l'Allemagne, où le plan d'action national établi en 2017 définit 130 objectifs et 349 mesures pour le renforcement de l'EDD dans les zones locales et à tous les niveaux du système éducatif. L'élaboration, l'adoption et la mise en œuvre de ce plan ont été ouvertes à une large participation par la plateforme nationale pour l'EDD, ce qui a incité les États fédéraux et les autorités locales, ainsi que diverses parties concernées issues de la société civile, du monde scientifique et de l'industrie à lancer ou à poursuivre l'élaboration de leurs propres stratégies ou documents stratégiques en matière d'EDD.

19. La mise en œuvre de l'EDD au niveau préscolaire suscite de plus en plus d'attention, et un nombre croissant de pays se dotent de cadres réglementaires pour l'aborder. La Géorgie, par exemple, a entrepris d'importants changements dans l'enseignement préscolaire afin d'y promouvoir l'EDD. Plus de 400 écoles maternelles ont reçu des guides et des séances de formation à l'EDD pour les éducateurs. De même, en Croatie, Fédération de Russie, Finlande, Grèce, Hongrie, Islande, Serbie, Slovaquie et Suisse, les plans nationaux de mise en œuvre sont étendus à l'éducation préscolaire ou l'abordent de façon distincte.

20. Parmi les obstacles à surmonter pour que les cadres de politique générale et les cadres réglementaires et opérationnels soutiennent la promotion de l'EDD, on peut citer les suivants : des objectifs d'État qui ne s'accordent pas complètement avec la réalisation des objectifs de développement durable (Estonie et Islande), l'absence de systèmes d'évaluation permettant de mesurer les résultats obtenus (Belgique et Finlande) ou un défaut de coordination des initiatives ou des services au sein de l'État (Slovaquie).

B. Point 2 : Promotion du développement durable par les enseignements formels, non formels et informels

21. Le point 2, portant sur la promotion du développement durable par l'apprentissage formel, non formel et informel, comprenait six indicateurs (2.1 à 2.6).

22. L'indicateur 2.1 servait à déterminer si les principaux thèmes du développement durable sont abordés de manière explicite dans le programme d'études à différents niveaux de l'enseignement formel. Pour cela, il fallait préciser quels aspects du développement durable étaient traités, quels résultats d'apprentissage avaient été obtenus et quelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage avaient été employées.

23. Vingt-neuf (29) États membres (90,62 %) ont indiqué que les principaux thèmes du développement durable étaient abordés de manière explicite dans leurs cursus ou programmes d'études à différents niveaux de l'enseignement formel (indicateur subsidiaire 2.1.1). Cependant, la manière dont ces thèmes sont définis dépend du contexte de chaque pays. Ainsi, l'accent peut être mis davantage sur les questions environnementales (Slovaquie et Serbie), sociales (Bélarus, Estonie et Turquie), économiques (Roumanie et Tadjikistan) ou une combinaison des trois (Belgique, Chypre, Croatie, Fédération de Russie, Finlande, Grèce, Hongrie, Kirghizistan, Lettonie et Suisse).

24. Dans le système roumain d'enseignement et de formation professionnels, le « programme de développement local » est adapté aux besoins des collectivités locales. Il est élaboré par les écoles en partenariat avec les entreprises, en tenant compte des tendances du marché du travail et des besoins locaux.

25. Au Monténégro, le centre pour l'enseignement et la formation professionnels a élaboré 26 programmes d'études modulaires garantissant l'acquisition de compétences clefs, et 10 d'entre eux ont été mis en œuvre depuis l'année scolaire 2017/18. Les programmes d'études contiennent une série de modules qui permettent aux étudiants de se familiariser avec le développement durable.

26. L'indicateur subsidiaire 2.1.2 servait à déterminer si les objectifs d'apprentissage (savoir-faire, savoir-être et valeurs) qui favorisent l'EDD étaient expressément intégrés dans les programmes aux différents niveaux du système d'éducation formelle. Vingt-neuf (29) États membres (90,62 %) ont répondu par l'affirmative. Certains pays ont fait référence aux capacités de réflexion, de résolution de problèmes et de travail en groupe (par exemple, le Bélarus, la Bulgarie, Chypre, l'Estonie, la Fédération de Russie, la Grèce, le Kirghizistan et la Suisse).

27. En Lettonie et en Roumanie, les résultats d'apprentissage sont normalisés. En Lettonie, il existe ainsi un cadre de qualifications à huit niveaux, établi en 2012. Les descripteurs de niveau développés, qui répondent aux normes nationales en matière d'éducation et de formation professionnelle et sont conformes au cadre européen des certifications, sont basés sur les objectifs d'apprentissage, et les qualifications du système d'éducation formelle sont liées à ces niveaux.

28. Le rapport national de la Suisse décrit les compétences transversales se rapportant à l'EDD, telles que la pensée systémique et les compétences d'anticipation, de réflexion normative et stratégique, et de gestion des relations interpersonnelles.

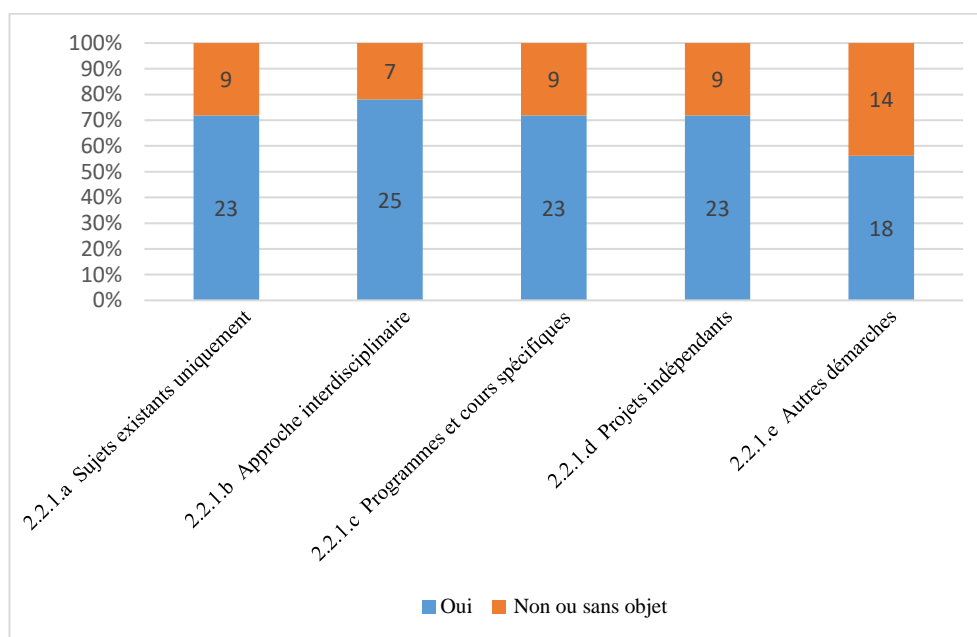
29. En Bulgarie, l'acquisition de compétences pour la mise en œuvre des principes de développement durable est un des principaux objectifs de l'éducation préscolaire et scolaire énoncés dans la loi sur l'éducation préscolaire et scolaire de 2015.

30. L'indicateur subsidiaire 2.1.3 servait à déterminer si les méthodes d'enseignement et d'apprentissage favorisant l'EDD étaient expressément intégrées aux programmes dans les différents niveaux du système d'éducation formelle. Vingt-quatre (24) États membres (75 %) ont répondu par l'affirmative, citant un large éventail d'approches mises en œuvre aux niveaux à la fois formel et non formel. Dans la plupart des pays, c'est généralement à l'enseignant de choisir les méthodes d'apprentissage qui favorisent l'EDD. Par exemple, en Finlande, les écoles, les autres établissements d'enseignement et les enseignants sont autonomes quant aux méthodes d'apprentissage qu'ils utilisent. Aux Pays-Bas, en vertu de l'article 23 de la Constitution garantissant la liberté d'enseignement, le programme national ne décrit que le « quoi » (le contenu), et ce, dans une terminologie très générale ou abstraite ; le « comment » et le « quand » relèvent de la responsabilité de chaque école.

31. Certains pays font référence à des méthodes d'enseignement particulières dans leurs programmes, la majorité d'entre eux favorisant un enseignement centré sur l'apprenant (Estonie, Finlande, Hongrie, Lettonie, Pays-Bas, Roumanie et Slovaquie). Parmi les approches particulièrement importantes, citons les excursions et l'apprentissage en plein air (Bosnie-Herzégovine, Chypre, Grèce et Roumanie), les projets axés sur l'apprenant tels que la résolution de problèmes, les enquêtes, les simulations, les jeux de rôle, les jeux, la cartographie conceptuelle et perceptuelle, les technologies de l'information et de la communication, les études de cas, les campagnes de promotion ou de sensibilisation, etc. (Croatie, Fédération de Russie, Irlande, Malte, Monténégro et Slovaquie).

32. L'indicateur 2.2 servait à déterminer si les stratégies de mise en œuvre de l'EDD sont clairement définies. Les États membres ont été invités à indiquer si l'EDD est abordée : a) dans les sujets existants uniquement ; b) dans le cadre d'une approche interdisciplinaire ; c) à l'aide de programmes et de cours spécifiques ; d) dans des projets indépendants ; e) dans le cadre d'autres démarches. La figure II ci-dessous présente les données relatives à l'indicateur 2.2.

Figure II
Stratégies recensées pour la mise en œuvre de l'éducation en vue du développement durable



33. Plus précisément, comme l'indique la figure II ci-dessus, selon les rapports nationaux : dans vingt-trois (23) États membres (71,87 %), l'EDD est abordée dans le cadre de sujets existants ; dans vingt-cinq (25) États membres (78,12 %), elle fait l'objet d'une approche interdisciplinaire ; dans vingt-trois (23) États membres (71,87 %), des programmes ou des cours thématiques lui sont consacrés ; dans vingt-trois (23) États membres (71,87 %), elle est mise en œuvre en tant que projet à part ; et dans dix-huit (18) États membres (56,25 %), d'autres approches sont utilisées.

34. Les approches paninstitutionnelles de l'EDD ont été signalées dans l'indicateur 2.3. Comme indiqué dans le troisième rapport d'évaluation, de telles approches sont considérées comme « un moyen très efficace d'inculquer aux apprenants les connaissances, les compétences et les choix à faire pour vivre et travailler de manière durable »⁶. Ainsi, le Comité directeur a reconnu l'importance des approches paninstitutionnelles en prônant l'adoption de plans scolaires d'EDD comme domaine d'action prioritaire pour la phase II de la mise en œuvre de la Stratégie. Les approches paninstitutionnelles impliquent que toutes les parties prenantes au sein de l'école et de la collectivité travaillent en collaboration pour intégrer la durabilité dans le programme scolaire. Il importe de préciser les approches pédagogiques mises en œuvre, les locaux qui leur sont consacrés et les interactions avec la collectivité.

35. Des données ont été collectées pour déterminer si les établissements adoptaient une approche paninstitutionnelle (indicateur subsidiaire 2.3.1), si des mesures incitatives favorisant une telle approche du développement durable et de l'EDD étaient en place, notamment la mise en œuvre de plans scolaires d'EDD (indicateur subsidiaire 2.3.2) et si les établissements élaboraient leurs propres indicateurs de développement durable et d'EDD (indicateur subsidiaire 2.3.3). Une approche paninstitutionnelle est adoptée par les établissements de la majorité des États membres (20) (62,50 %) dans lesquels il existe des mesures incitatives la soutenant, notamment des plans scolaires d'EDD (21 États membres).

36. Des plans scolaires d'EDD ont été adoptés dans des États membres tels que l'Autriche, l'Azerbaïdjan, le Bélarus, Chypre, la Finlande, la Hongrie, la Lettonie, la Roumanie et la Slovénie, et sont essentiellement utilisés comme un moyen d'autocontrôle et d'évaluation des écoles. Toutefois, la manière dont les gouvernements considèrent les plans scolaires d'EDD varie. Par exemple, à Chypre, depuis 2011, la politique d'éducation environnementale durable pour les écoles, basée sur l'approche paninstitutionnelle, est mise en œuvre par le

⁶ ECE/CEP/AC.13/2016/3, par. 29.

Ministère de l'éducation, de la culture, des sports et de la jeunesse de manière obligatoire dans l'enseignement préprimaire et primaire.

37. En Autriche, il existe des réglementations sur la gestion de la qualité des écoles en général, alors que dans des pays comme les Pays-Bas ou la Suisse, une démarche plus ouverte vers l'approche paninstitutionnelle a été adoptée. Aux Pays-Bas, l'EDD étant une tâche volontaire en vertu du droit constitutionnel à la « liberté d'enseignement », il existe de nombreuses bonnes pratiques à tous les niveaux de l'enseignement sur la manière dont l'EDD est mise en œuvre dans le système scolaire et dans diverses institutions, reflétant des approches paninstitutionnelles.

38. Comme le prévoyait le troisième rapport d'évaluation⁷, il semble que davantage de pays mettent l'accent sur la mise en œuvre d'approches paninstitutionnelles au niveau de l'école maternelle. En Finlande, par exemple, l'agence nationale pour l'éducation a exigé que toutes les écoles créent un plan pour le développement durable. En Allemagne, en Hongrie, en Irlande et en Slovaquie, le réseau des maternelles vertes a été créé. Comme il avait également été relevé dans le troisième rapport d'évaluation⁸, un certain nombre d'États membres (par exemple l'Autriche, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Roumanie et la Suisse) mettent en œuvre l'approche paninstitutionnelle dans l'enseignement supérieur, au moyen de diverses mesures. Toutefois, en raison de l'autonomie des établissements concernés, les États membres signalent un manque de données dans ce domaine.

39. Les incitations à la promotion de l'approche paninstitutionnelle (indicateur subsidiaire 2.3.2) sont variées. Dans la plupart des États membres (par exemple, Andorre, l'Autriche, le Bélarus, Chypre, l'Estonie, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, Malte, les Pays-Bas, et la Slovaquie), les mesures d'incitation à la mise en œuvre d'une approche paninstitutionnelle prennent principalement la forme de lignes directrices et d'outils de soutien, de supports pédagogiques, de conseils sur la participation aux programmes d'EDD et de systèmes de récompense. En Slovaquie, par exemple, il existe des critères de qualité pour les écoles, qui sont divisés en trois ensembles, fondés sur : la qualité du processus d'apprentissage ; la politique de l'école ou de l'établissement ; et les relations de l'école avec l'environnement. Parmi les autres formes d'incitation, citons les systèmes de prix (par exemple, le prix autrichien de la durabilité pour l'enseignement supérieur ou divers systèmes de prix proposés en Allemagne) et les financements ciblés (par exemple en Autriche, en Croatie, en Lettonie, au Monténégro et en Roumanie).

40. En ce qui concerne la mise au point par des institutions de leurs propres indicateurs relatifs au développement durable et à l'EDD, la plupart des États membres indiquent que cela se fait sur une base volontaire. Le nombre d'États membres dans lesquels des institutions mettent au point leurs propres indicateurs de développement durable et d'EDD est faible (17 États membres – 53,12 %).

41. L'indicateur 2.4 avait pour objet d'examiner les systèmes d'évaluation de la qualité de l'EDD. L'importance de l'intégration de l'EDD dans l'évaluation de la qualité de l'éducation formelle a été reconnue par le Comité directeur. La question a été abordée dans le précédent cycle de présentation de rapports afin de renforcer le lien entre ce qui est considéré comme une éducation de qualité et l'EDD⁹.

42. Plus précisément, au titre de l'indicateur subsidiaire 2.4.1, 27 (vingt-sept) États membres (84,37 %) ont indiqué que des systèmes d'évaluation ou de renforcement de la qualité de l'éducation existaient dans leur pays, et pour 20 d'entre eux ils abordaient explicitement l'EDD. Il s'avère donc que les systèmes d'évaluation ou de renforcement de la qualité sont génériques dans la plupart des pays et ne traitent pas explicitement de l'EDD, puisque seuls 16 (seize) États membres (53,12 %) ont indiqué que leurs systèmes nationaux comprenaient des mécanismes d'évaluation ou de renforcement de la qualité de l'éducation qui abordaient l'EDD (Andorre, Autriche, Azerbaïdjan, Bélarus, Belgique, Bulgarie,

⁷ Ibid., par. 64.

⁸ Ibid., par. 20.

⁹ Ibid., par. 30.

Fédération de Russie, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Malte, Roumanie, Slovaquie et Tadjikistan).

43. Les États membres prévoient de renforcer divers paramètres liés à l'EDD dans les évaluations ou examens des élèves au cours des cinq prochaines années, notamment : les connaissances (27 États membres – 84,37 %) ; les aptitudes et les compétences (20 États membres – 62,5 %) ; les valeurs et les attitudes (21 États membres – 65,62 %) ; et les comportements (17 États membres – 53,12 %). Il semble donc que, dans l'évaluation des élèves et étudiants, les États membres mettent davantage l'accent sur les connaissances et moins sur les valeurs, les attitudes et les comportements.

44. L'indicateur 2.5 servait à collecter des données permettant de déterminer dans quelle mesure des méthodes et des outils relatifs à l'EDD dans l'éducation non formelle et informelle étaient en place et servaient à évaluer l'évolution en termes de connaissances, d'attitudes et de pratiques. L'importance de l'apprentissage non formel et informel dans l'EDD a été mise en avant dans l'ensemble de la Stratégie de la CEE pour l'EDD et soulignée dans les précédents cycles de présentation de rapports¹⁰. Ainsi, les États membres sont depuis longtemps conscients qu'il est insuffisant d'aborder l'EDD uniquement dans le cadre de l'éducation formelle et mettent l'accent sur l'apprentissage non formel et informel comme moyen d'orienter les sociétés vers le développement durable.

45. Au cours du troisième cycle de présentation de rapports¹¹, un nouveau besoin a été détecté : la nécessité d'établir des mécanismes de suivi et d'évaluation des initiatives d'EDD non formelles et informelles, au niveau national ou régional. Évaluer et suivre de tels efforts permet de les renforcer et de les améliorer. Les États membres ont manifestement commencé depuis lors à s'attaquer à cette question, puisque 15 pays (46,87 %) font état d'instruments permettant d'évaluer les résultats d'EDD provenant de l'apprentissage non formel et informel. Dans le cycle actuel de présentation des rapports, 25 (vingt-cinq) États membres (78,12 %) ont indiqué que les questions de développement durable étaient abordées dans le cadre d'activités de sensibilisation informelles et publiques, 24 (vingt-quatre) États membres (75 %) ont indiqué qu'il existait un soutien à l'apprentissage concernant le développement durable sur le lieu de travail pour les petites entreprises (Grèce, Hongrie et Malte), les agriculteurs (Bosnie-Herzégovine), les syndicats (Croatie et Kirghizistan), les associations/organisations (Kirghizistan, Suisse), les employeurs (Fédération de Russie). Seuls 14 (quatorze) États membres (43,75 %) ont indiqué qu'ils disposaient d'instruments (recherches, enquêtes, etc.) permettant d'évaluer les résultats d'EDD provenant de l'apprentissage non formel et informel (Croatie, Chypre, Estonie, Fédération de Russie, Géorgie, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Slovénie et Turquie).

46. La coopération entre plusieurs parties prenantes est vitale pour la promotion de l'EDD, et elle est fortement encouragée tout au long de la Stratégie. Pour l'indicateur 2.6, 28 (vingt-huit) États membres (87,5 %) ont indiqué que la mise en œuvre de l'EDD était un processus multipartite.

47. En bref, les principaux thèmes abordés dans les systèmes éducatifs font surtout référence au développement durable et aux résultats d'apprentissage et moins aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage de l'EDD. Pour la plupart des pays, les stratégies de mise en œuvre de l'EDD sont plus clairement définies dans les matières existantes et en tant qu'approches pluridisciplinaires, et moins souvent en tant que projets ou programmes de matières distincts. L'approche paninstitutionnelle doit être davantage soutenue, avec la mise en place de plus d'incitations. Dans un certain nombre de pays, les institutions développent leurs propres indicateurs relatifs au développement durable ou à l'EDD. Par exemple, au Bélarus, le programme de formation à l'éducation préscolaire détermine des indicateurs de développement pour chaque tranche d'âge (entre autres, les enfants préscolaires de petite section et grande section) et, de même, il existe des indicateurs pour l'enseignement professionnel, secondaire, supérieur et tertiaire.

¹⁰ Ibid., par. 32.

¹¹ Ibid., par. 35.

48. Bien que la plupart des États membres disposent de systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité de l'éducation, ces systèmes ne traitent souvent pas de l'EDD et, dans de nombreux pays, aucun système d'évaluation et d'amélioration de la qualité de l'éducation ne traite de l'EDD au niveau national. En ce qui concerne les dimensions de l'apprentissage auxquelles il est prévu d'accorder plus d'importance dans les examens à l'avenir, il s'agit principalement des aptitudes et des compétences, et moins souvent des connaissances, des valeurs et des attitudes, et encore moins des comportements. Bien que les États membres semblent souligner le rôle de l'apprentissage non formel et informel dans la promotion des connaissances, des attitudes et des pratiques en matière d'EDD, il est nécessaire de créer des instruments pour l'évaluation de l'EDD en tant que résultat de l'éducation informelle et non formelle.

C. Point 3 : Acquisition par les éducateurs des compétences nécessaires pour qu'ils puissent intégrer le développement durable dans leur enseignement

49. L'indicateur 3.1 concernait la manière dont les États membres abordaient le développement des compétences des éducateurs afin qu'ils puissent inclure le développement durable dans leur enseignement. Deux grands domaines ont été examinés, à savoir la formation des éducateurs (indicateur 3.1, indicateurs subsidiaires 3.1.1, 3.1.2 et 3.1.3) et les possibilités de coopération entre éducateurs en matière d'EDD (indicateur 3.2, indicateurs subsidiaires 3.2.1 et 3.2.2).

50. À sa quatrième réunion (Genève, 19 et 20 février 2009), le Comité directeur a créé le Groupe d'experts des compétences en matière d'EDD, qu'il a chargé de définir plus clairement une série de compétences fondamentales en matière d'EDD et d'en dresser la liste à l'intention des éducateurs, en les accompagnant de recommandations générales à l'intention des décideurs politiques, afin qu'ils puissent promouvoir ces compétences dans l'ensemble du système éducatif¹². Le rapport du Groupe d'experts qui en a résulté, intitulé « Apprendre pour l'avenir : Compétences en matière d'éducation au développement durable » (ECE/CEP/AC.13/2011/6), a servi à orienter un certain nombre d'États membres de la CEE qui cherchaient à accroître les compétences des enseignants. La plupart des États membres indiquent que l'EDD fait désormais partie de la formation initiale (26 États membres – 81 %) et de la formation continue (28 États membres – 87,5 %), vingt-deux (22) États membres (68 %) abordant également les compétences en matière d'EDD dans les programmes de formation des responsables et administrateurs du système éducatif.

51. L'EDD fait partie de la formation initiale des éducateurs dans de nombreux pays (26 États membres – 82,2 %). Il convient d'être prudent dans l'interprétation de ce résultat, car la formation initiale est principalement proposée par des établissements d'enseignement supérieur qui gèrent leurs programmes d'études de façon autonome. Les informations concernant la manière dont les compétences en matière d'EDD sont intégrées dans la formation initiale des éducateurs sont fragmentées, et il faudrait analyser plus systématiquement ces programmes d'études. Il est intéressant de noter que certains États membres ont modifié la réglementation ou la législation applicable, avec notamment des changements relatifs à la certification des enseignants qui ajoutaient l'obligation que les compétences en matière d'EDD fassent partie intégrante de leur formation initiale (Autriche, Finlande, Géorgie, Grèce, Hongrie, Malte, Roumanie, Suisse et Tadjikistan). Dans certains pays (Bosnie-Herzégovine, Fédération de Russie, Irlande, Slovaquie et Slovénie), les compétences en matière d'EDD sont abordées aux stades initiaux de la formation des enseignants mais ne sont pas explicitement désignées comme de l'EDD. Par exemple, la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Malte, qui est la principale école normale du pays, propose des unités d'étude obligatoires et facultatives sur l'EDD dans le cadre du programme de « maîtrise en enseignement et apprentissage » destiné aux étudiants qui souhaitent devenir des enseignants de la petite enfance, du primaire et du secondaire.

¹² ECE/CEP/AC.13/2009/2, par. 33.

52. Bien que, d'après les informations fournies dans les rapports, la prise en compte des compétences en matière d'EDD aux stades initiaux de la formation des enseignants se fasse dans des proportions similaires à ce qui avait été constaté au cours du troisième cycle de présentation de rapports¹³, il semble qu'il y ait eu des progrès dans la manière dont les compétences en matière d'EDD sont explicitement prises en compte dans la formation initiale des enseignants. Ce résultat a été obtenu principalement par des modifications des conditions à remplir pour obtenir la certification dans certains États membres, qui ont favorisé la coordination entre les programmes universitaires et les exigences relatives à l'emploi des enseignants. Dans certains États membres (Allemagne et Finlande), cela a également renforcé la collaboration interprofessionnelle autour d'une modification de la formation initiale des enseignants en ce qui concerne les compétences en matière d'EDD et en vue de l'établissement de passerelles entre les programmes de formation initiale et continue des enseignants dans ce domaine.

53. La formation en cours d'emploi aux compétences en matière d'EDD, qui fait l'objet d'approches variables, est proposée aux enseignants dans le cadre de leur formation continue dans vingt-huit (28) États membres (87,5 %). Ce pourcentage élevé est à interpréter avec prudence car, dans certains États membres, la formation en cours d'emploi à l'EDD est proposée sur une base volontaire. C'est le cas par exemple en Autriche, où des conférences, des cours et des séminaires sur le développement durable et l'EDD sont proposés, entre autres, dans le cadre d'académies d'été ou de programmes spécifiques conduits dans les universités locales. De même, en Estonie, les cours de formation sont proposés par les principales écoles normales qui appliquent des méthodes d'apprentissage holistique. Malgré leur caractère facultatif, ces cours de formation ont été suivis par un nombre impressionnant d'éducateurs en activité. En Israël, les ministères de la protection de l'environnement et de l'éducation forment chaque année plus de 2 700 enseignants à l'intégration de l'EDD dans leur enseignement.

54. Dans plusieurs États membres, une formation en cours d'emploi sur l'EDD est obligatoire et prend la forme de cours spécifiques et accrédités (Biélorus, Bulgarie, Chypre, Monténégro, Roumanie, Slovaquie et Tadjikistan). C'est la première fois qu'un tel constat est signalé, ce qui témoigne de l'importance accordée au développement des compétences en matière d'EDD des enseignants en activité.

55. Par conséquent, bien que le pourcentage de pays dans lesquels les compétences en matière d'EDD sont abordées dans le cadre de la formation en cours d'emploi soit similaire à celui du précédent cycle de présentation de rapports¹⁴, il semble que les États membres mettent l'accent sur cet aspect de la mise en œuvre de la stratégie d'EDD et dispensent cette formation sous diverses formes. La formation des enseignants aux compétences en matière d'EDD est proposée dans des cours offerts par des universités, des organisations non gouvernementales (ONG) ou des prestataires de formation continue, ou fait l'objet de synergies entre ministères. Cette formation fait appel à différentes approches, telles que des cours magistraux, des séminaires, des modules en ligne et de l'enseignement en classe, et propose des approches d'enseignement de l'EDD en dehors du cadre de la classe.

56. Comme indiqué dans le rapport national sur la mise en œuvre produit par l'Irlande, les compétences abordées impliquent la production et la transmission de nouvelles connaissances et idées et la promotion de la pensée critique, la mise en relief des valeurs et des dimensions émotionnelles associées à l'éducation à la citoyenneté mondiale et à l'EDD, l'adoption d'une action appropriée traduisant une prise de position pour des valeurs de justice sociale et en faveur des objectifs de développement durable, et la promotion de méthodologies d'enseignement et d'apprentissage participatives et actives qui susciteront l'intérêt des jeunes pour l'EDD. Parallèlement, le rapport national géorgien sur la mise en œuvre indique que la formation continue développe la pensée analytique, critique et créative ainsi que la collaboration.

¹³ ECE/CEP/AC.13/2016/3, par. 15 b) et 66.

¹⁴ Ibid.

57. Il ressort des rapports de la phase IV que le nombre d'États membres offrant des possibilités d'éducation concernant les compétences en matière d'EDD dans la formation des responsables et administrateurs de systèmes éducatifs a considérablement augmenté par rapport à la phase III¹⁵, passant d'un peu plus de la moitié des États membres au cours de la période 2011-2015 à 22 (68,7 %) en 2015-2018. Cela témoigne de l'importance accordée à la mise en œuvre de la Stratégie. La structure organisationnelle pour la mise en œuvre de la Stratégie est communiquée dans des cours de ce type, ce qui facilite son application de haut en bas. Par exemple, en Allemagne et à Chypre, le concept de l'EDD est devenu une partie intégrante de la formation des directeurs d'école, tant les nouveaux que ceux qui sont en activité. Dans d'autres États membres, une formation pertinente est proposée sur une base volontaire aux chefs d'établissement et aux autres décideurs (Bulgarie, Hongrie, Lettonie et Malte).

58. Vingt-six (26) États membres (81,2 %) ont affirmé que des réseaux ou plateformes pour les responsables ou administrateurs des systèmes éducatifs étaient établis dans leur pays (indicateur subsidiaire 3.2.1.). Plus précisément, de tels réseaux existent dans 18 États membres de l'Union européenne et dans des pays d'Europe occidentale non membres de l'Union européenne (Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Croatie, Estonie, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Roumanie, Slovaquie, Slovénie et Suisse), dans 4 pays d'Europe du Sud-Est (Bosnie-Herzégovine, Israël, Serbie et Turquie) et dans 4 États membres situés en Europe orientale, dans le Caucase et en Asie centrale (Biélarus, Kirghizistan, Tadjikistan et Ukraine). Ce constat est particulièrement important pour la région de l'Europe du Sud-Est, car, avant 2015, aucun rapport ne faisait état de l'existence de telles synergies.

59. Le soutien des pouvoirs publics aux réseaux et plateformes d'EDD (indicateur subsidiaire 3.2.2) prend principalement la forme d'une coordination ou d'un financement. Plus précisément, 21 (65,6 %) des États membres ont indiqué qu'un tel soutien existait pour des initiatives particulières : 17 États membres de la CEE, comprenant à la fois des membres de l'Union européenne et des pays d'Europe occidentale non membres de l'Union européenne (Allemagne, Autriche, Belgique, Croatie, Chypre, Estonie, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Roumanie, Slovénie et Suisse), 3 États membres d'Europe orientale, du Caucase et d'Asie centrale (Biélarus, Kirghizistan et Tadjikistan) et 1 État membre d'Europe du Sud-Est (Israël). Cela indique que les pays de l'Europe du Sud-Est doivent développer des structures gouvernementales pour soutenir la mise en œuvre de la Stratégie, notamment en dotant les éducateurs de compétences en matière d'EDD, que ce soit en termes d'orientation ou de coordination de ces efforts, ou de financement.

60. Les difficultés à doter les éducateurs de compétences en matière d'EDD sont liées au fait que les possibilités de formation sont offertes sur une base volontaire (Islande et Pays-Bas). Bien que le nombre de cours soit en augmentation, le défi est de motiver les enseignants à y participer (Lettonie et Malte). Les contraintes de financement et de temps sont également importantes. Un autre défi est que l'EDD ne figure qu'implicitement dans de nombreux cours. Il faut que ce soit un sujet plus « visible » (Slovénie). Dans certains pays, les systèmes éducatifs sont structurés de telle sorte qu'il peut y avoir plusieurs politiques différentes au sein du pays (Suisse). Enfin, Chypre a indiqué qu'il était difficile de fournir aux inspecteurs scolaires une formation adéquate sur l'intégration de l'EDD, qui permettrait d'améliorer le suivi au niveau de chaque unité scolaire.

D. Point 4 : Outils et supports pour l'éducation en vue du développement durable

61. Le point 4 servait à dresser un état des lieux dans les États membres concernant les aspects liés aux outils et supports pour l'EDD, notamment la production (indicateur 4.1), le contrôle de la qualité (indicateur 4.2) et l'accessibilité (indicateur 4.3). Comme dans le rapport sur la phase III¹⁶, les États membres ont décrit un large éventail d'outils et de supports, tels que des manuels pour étudiants, des documents d'orientation sur les programmes et les

¹⁵ Ibid., par. 66 et 71.

¹⁶ Ibid., par. 37 à 41.

résultats d'apprentissage, des documents de formation, etc., ce qui reflète l'importance accordée par la Stratégie à la disponibilité et à la qualité des outils pédagogiques dans toute la région. Bien que des progrès aient été accomplis depuis le précédent rapport, les stratégies nationales de plusieurs États membres ne semblent pas prévoir de soutien au développement ou à la production d'outils et de supports pour l'EDD. Plus précisément, seuls 21 États membres (65,6 %) ont déclaré qu'il existait des initiatives nationales visant à encourager le développement et la production d'outils et de supports d'EDD, alors que dans 23 pays (71,8 %), des fonds publics sont investis dans ce secteur.

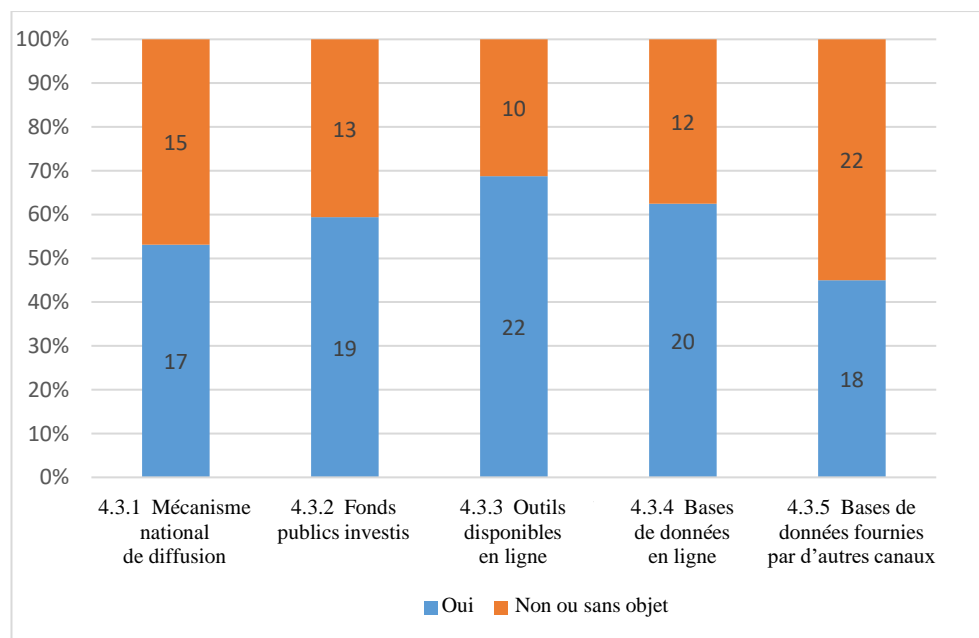
62. Bien que des outils et supports pour l'EDD soient largement produits, des critères de contrôle de la qualité ont besoin d'être établis. Au total, 17 États membres (53,1 %) ont indiqué qu'ils disposaient de critères ou de lignes directrices de qualité pour les outils et supports pédagogiques liés à l'EDD qui sont soutenus par les pouvoirs publics ; dans 15 États membres (46,8 %) les critères ou lignes directrices de qualité sont approuvés par les pouvoirs publics et dans 13 États membres (40,6 %) ces critères ou lignes directrices sont testés et recommandés en vue de leur sélection par les établissements d'enseignement (indicateur subsidiaire 4.2.1).

63. Les outils et supports pédagogiques pour l'EDD sont disponibles dans les langues nationales dans 26 États membres (81,2 %) et, dans 22 États membres (68,7 %), ils sont disponibles pour tous les niveaux d'enseignement (indicateur subsidiaire 4.2.2).

64. Comme l'indique la figure III ci-dessous, dix-sept (17) États membres (53,1 %) ont déclaré qu'il existait un mécanisme national de diffusion (indicateur subsidiaire 4.3.1), et dans 19 États membres (59,3 %), des fonds publics sont investis pour rendre disponibles les supports et les outils (indicateur subsidiaire 4.3.2). Dans 22 États membres (68,7 %), les outils et supports liés à l'EDD sont disponibles en ligne (indicateur subsidiaire 4.3.3). Des bases de données d'outils et de supports liés à l'EDD dans les langues nationales sont disponibles en ligne dans 20 États membres (62,5 %), tandis que dans 18 États membres (56,2 %), les bases de données sont fournies par d'autres canaux (indicateur subsidiaire 4.3.4).

Figure III

Diffusion et accessibilité des outils et supports pédagogiques sur l'éducation en vue du développement durable



65. Les défis à relever sont les suivants : la mise en place d'une évaluation des programmes et des supports (qui détermine les résultats d'apprentissage et les mécanismes possibles) et d'un mécanisme d'évaluation des supports pour tous les niveaux d'enseignement (Hongrie, Pays-Bas et Slovaquie) ; et la diffusion de supports et la formation des éducateurs à leur utilisation (Chypre et Monténégro). L'éducation formelle devrait être plus étroitement liée aux systèmes informels et non formels et aux travaux des ONG, car la

productivité de ces deux derniers en matière d'EDD est forte, et leur production est souvent très novatrice et de grande qualité (Slovénie).

E. Point 5 : Recherche et développement sur l'éducation en vue du développement durable

66. Le point 5 servait à examiner la mise en œuvre de la Stratégie pour l'EDD en termes de recherche et de développement, au moyen de trois indicateurs : promotion de la recherche sur l'EDD (indicateur 5.1) ; le développement de l'EDD en termes d'innovation et de renforcement des capacités (indicateur 5.2) ; et la diffusion des résultats de la recherche (indicateur 5.3).

67. La promotion de la recherche sur l'EDD (indicateur 5.1) a été examinée au moyen de quatre paramètres : la recherche sur les contenus et les méthodes d'EDD (indicateur subsidiaire 5.1.1) ; l'évaluation des résultats de la mise en œuvre de la Stratégie (indicateur subsidiaire 5.1.2) ; les programmes de troisième cycle (indicateur subsidiaire 5.1.3) ; et les bourses d'études (indicateur subsidiaire 5.1.3).

68. La mise en œuvre de recherches sur le contenu et la méthode d'EDD a été signalée dans 17 États membres (53,1 %). Des recherches sur l'évaluation des résultats de la mise en œuvre de la Stratégie ont été signalées par 7 pays (21,8 %). Il y a donc des lacunes en ce qui concerne les systèmes d'évaluation des résultats de la mise en œuvre de la Stratégie.

69. Parmi les programmes de troisième cycle sur l'EDD, des programmes du niveau de la maîtrise sont proposés dans 20 États membres (62,5 %), tandis que des doctorats sont proposés dans 15 États membres (46,8 %). Des programmes de troisième cycle traitant de l'EDD sont proposés dans 22 États membres (68,7 %). Au niveau du doctorat, de tels programmes sont signalés par 17 (53,1 %) États membres. Il est intéressant de noter que, durant le troisième cycle de présentation de rapports¹⁷, il avait été souligné que la promotion de la recherche en matière d'EDD dans l'enseignement supérieur rencontrait des difficultés liées à la nature même de l'EDD, telles que, premièrement, sa nature interdisciplinaire, qui posait des problèmes car les jurys d'évaluation dans les organismes de subvention exigeaient des chercheurs qu'ils soumettent des projets orientés vers une discipline spécifique et, deuxièmement, le fait que l'EDD est une entreprise multipartite dans laquelle les ONG jouent souvent un rôle de premier plan, mais qui manque de qualifications universitaires et de canaux pour accéder aux organismes de subvention de la recherche. Il ressort du quatrième cycle de présentation de rapports que ces défis ont été relevés grâce à la création de programmes basés sur les besoins, comme en Irlande, en Roumanie et au Tadjikistan, ces programmes étant davantage axés sur l'enseignement professionnel.

70. Des bourses d'études pour les étudiants qui suivent des programmes de maîtrise sont offertes dans 9 États membres (28,1 %), tandis que pour le niveau du doctorat, ce nombre augmente à 11 États membres (34,3 %). Les États membres offrant des bourses pour des programmes d'EDD ou traitant de l'EDD sont donc peu nombreux. Les États membres sont en grande partie conscients de la nécessité d'intensifier la recherche sur l'EDD, notamment en ce qui concerne le suivi, l'évaluation et l'appréciation des actions d'EDD et des résultats d'apprentissage.

71. Concernant la promotion des travaux de recherche-développement, le principal point faible tenait à l'évaluation des résultats de la Stratégie. Les pays signalent qu'il y a peu de bourses d'études disponibles pour l'EDD ou les sujets connexes, en particulier au niveau de la maîtrise. Le financement limité des bourses d'études dans les domaines liés à l'EDD empêche les jeunes spécialistes de s'engager à plein temps dans la recherche et fait probablement obstacle à la promotion de la recherche sur l'EDD.

72. La recherche sur l'EDD est principalement axée sur les méthodes et les contenus de l'EDD. En particulier dans les pays d'Europe de l'Est et du Caucase, les bourses d'études dans les domaines liés à l'EDD sont rares, mais il est signalé que dans certains pays (Biélorus, Géorgie et Tadjikistan), le financement par le budget de l'État de bourses d'études sur les

¹⁷ Ibid., par. 45.

questions liées au développement durable est en augmentation, avec une référence particulière à l'EDD. Par exemple, au Bélarus, il y a eu un concours national de bourses du Président de la République pour de jeunes chercheurs talentueux.

73. Le développement de l'EDD (indicateur 5.2) a été examiné sous l'angle de l'innovation et du renforcement des capacités (indicateur subsidiaire 5.2.1). De nombreux services de l'État responsables de l'EDD sont conscients de l'importance du développement de l'EDD par la recherche et se rendent compte de la nécessité de relier la recherche aux politiques et pratiques d'EDD. Au total, 20 États membres (62,5 %) ont fait état de mesures prises dans ce sens. Les réseaux ou chercheurs émergents reçoivent une attention accrue. On peut citer le programme de soutien « U Change » (2017-2020) mis en œuvre en Suisse, qui encourage les initiatives et les projets de développement durable. Une série de projets d'étudiants sont répartis en deux catégories, à savoir les projets de développement et d'action des étudiants (14 projets) et les plateformes de soutien en ligne pour les projets d'étudiants (7 projets). Dans d'autres cas, l'innovation et le renforcement des capacités en matière d'EDD sont adaptés aux besoins et aux spécificités de la région, comme en Croatie où il existe des programmes visant à améliorer les connaissances et les compétences des agents de voyage afin d'assurer une mise en œuvre réussie de la responsabilité sociale des entreprises dans leurs pratiques commerciales quotidiennes.

74. La diffusion des résultats de la recherche (indicateur 5.3) a été examinée par l'entremise du soutien apporté par les autorités publiques (indicateur subsidiaire 5.3.1) et des publications scientifiques (indicateur subsidiaire 5.3.2). Le troisième cycle de présentation de rapports¹⁸ a révélé la nécessité de mettre en commun les bonnes pratiques en matière d'EDD entre les autorités et les parties prenantes en abordant des aspects spécifiques de la diffusion, ce qui a été fait au cours du présent cycle de présentation de rapports. Plus précisément, le soutien des autorités publiques à la diffusion des résultats de la recherche a été signalé par 16 États membres (50 %). Des publications scientifiques sur l'EDD ont été signalées par 16 États membres (50 %) et des publications traitant de l'EDD ont été signalées par 17 États membres (53,1 %).

75. Comme indiqué dans le rapport national sur la mise en œuvre présenté par la Lettonie, l'un des principaux défis consiste à introduire la politique de recherche et d'innovation de manière horizontale dans d'autres politiques sectorielles nationales, par exemple relatives à l'énergie, aux transports, à l'agriculture ou à la sylviculture, afin de mieux faire comprendre la valeur ajoutée de la recherche et d'attirer davantage de fonds pour développer les capacités de recherche. Enfin, Chypre et Malte ont relevé un écart entre les politiques et l'utilisation des résultats de la recherche pour améliorer la pratique.

F. Point 6 : Renforcement de la coopération en matière d'EDD dans la région de la Commission économique pour l'Europe

76. Le point 6 portait sur le renforcement de la coopération en matière d'EDD dans la région de la CEE et faisait référence à quatre indicateurs : la coopération internationale, à savoir le soutien des autorités publiques aux réseaux internationaux d'EDD (indicateur subsidiaire 6.1.1) ; la participation des établissements d'enseignement aux réseaux internationaux (indicateur 6.1) ; les mécanismes de coopération avec les composantes de l'EDD (indicateur subsidiaire 6.1.3) ; et les actions des pouvoirs publics visant à promouvoir les forums sur l'EDD en dehors de la région de la CEE (indicateur subsidiaire 6.1.4). Dans toute la région de la CEE, le Comité directeur pour l'EDD, avec le soutien du secrétariat, a joué un rôle central dans la promotion de l'EDD. Il a continué de veiller à ce que les États membres restent actifs et rendent compte de leur action dans ce domaine. Il s'est fait le champion de la recherche sur des questions clés, telles que les indicateurs pour l'EDD et les compétences des enseignants. Il a fourni des orientations essentielles aux États membres et a favorisé le partage d'informations¹⁹.

¹⁸ Voir ECE/CEP/AC.13/2016/3, par. 43, 44, 47, 55 et 92.

¹⁹ Ibid., par. 49.

77. Le soutien des autorités publiques a été signalé dans 22 États membres (68,7 %). Des États ont décrit des mécanismes relatifs à l'organisation de réseaux internationaux par les autorités publiques et à leur soutien à ceux-ci, tels que des mécanismes d'assurance qualité dont le financement est assuré par des ministères. Les actions de coopération internationale signalées comprennent le réseau des écoles associées de l'UNESCO (Allemagne, Andorre, Lettonie et Malte), le réseau Global Education Network Europe (Allemagne, Slovaquie et Slovénie) et le réseau ENSI (Environment and School Initiatives – Action de l'école en faveur de l'environnement) (Autriche et Croatie).

78. La participation des établissements d'enseignement aux réseaux internationaux a été signalée dans 24 États membres (75 %), avec une référence importante aux réseaux des ONG et des universités. La coopération internationale est fortement encouragée par les partenariats et les réseaux universitaires, qui contribuent à faire progresser l'EDD dans l'enseignement supérieur dans la région²⁰.

79. Les mécanismes de coopération comportant une composante d'EDD ont été mentionnés par 18 (56,2 %) des États membres. Mais il y a manifestement un manque de données de terrain pour certains des pays déclarants.

80. Des actions des pouvoirs publics visant à promouvoir des forums sur l'EDD en dehors de la région de la CEE ont été signalées par 20 États membres (62,5 %), certains pays faisant à nouveau état d'un manque de données sur cette question. Toutefois, les États membres (par exemple, l'Allemagne, le Bélarus, la Fédération de Russie, la Finlande et la Suisse) ont largement fait référence aux travaux de l'UNESCO et à l'action menée en faveur de l'éducation au titre du Programme de développement durable à l'horizon 2030. En outre, les États membres ont fait référence au Plan d'action de la Stratégie méditerranéenne pour l'EDD (par exemple, Chypre et la Grèce).

81. D'une manière générale, les États membres souhaitent augmenter les possibilités de mise en réseau et de partage des connaissances dans toute la région de la CEE, afin de progresser sur les questions relevant du point 6. De nombreux États membres indiquent qu'il est nécessaire de renforcer encore les connexions régionales et internationales en offrant davantage de possibilités de rencontres et de financements associés.

G. Point 7 : Préservation, utilisation et promotion du savoir des peuples autochtones ainsi que du savoir local et traditionnel en matière d'EDD

82. Le point 7 servait à mesurer dans quelle mesure on favorisait la coopération et on utilisait et promouvait le savoir des peuples autochtones ainsi que le savoir local et traditionnel en matière d'EDD. Dix-huit (18) États membres (56,2 %) ont fait référence à cette question.

83. Il semble que le savoir des peuples autochtones et les connaissances traditionnelles sur l'EDD étaient envisagés de manière globale et s'étendaient aux langues autochtones, aux styles de vie traditionnels, aux arts populaires, à la danse et à la nature. Une importance particulière était accordée à la prise en compte des composantes autochtones dans les programmes d'enseignement. La question de l'encouragement de la coopération et de l'utilisation et de la promotion des connaissances des peuples autochtones revêtait une importance particulière pour les pays d'Europe orientale, du Caucase et d'Asie centrale, où 4 des 6 États membres ayant présenté un rapport (66,6 %) ont mentionné des mesures pertinentes prises.

84. Par exemple, au Bélarus, il existe une politique d'État dans le domaine de l'éducation, fondée sur les principes de l'éducation nationale et culturelle, qui soutient un environnement dans lequel l'éducation est acquise en tenant compte de la tradition nationale.

85. Le Kirghizistan organise tous les deux ans depuis 2014 les Jeux nomades mondiaux, une compétition fondée sur les jeux traditionnels des peuples historiquement nomades d'Asie centrale.

²⁰ Ibid., par. 53.

86. Dans la Fédération de Russie, le Fonds pour la préservation et l'étude des langues autochtones des peuples de la Fédération de Russie a été créé en 2018 pour soutenir l'étude et la préservation de ces langues.

87. En Hongrie, les programmes d'EDD s'appuient sur l'intégration des connaissances traditionnelles des peuples autochtones (par exemple, un programme d'ethnobotanique qui comprend également un apprentissage intergénérationnel de l'utilisation des plantes), tandis qu'en Finlande, le Ministère de l'environnement a créé un groupe de travail chargé de promouvoir la mise en œuvre de l'article 8 j) de la Convention sur la diversité biologique concernant le respect, la préservation et le maintien des connaissances des peuples autochtones en matière de biodiversité.

H. Point 8 : Problèmes et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la Stratégie

88. Les principaux problèmes et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la Stratégie qui ont été signalés concernent la coordination entre les parties prenantes dans le domaine de l'EDD (Monténégro, Pays-Bas et Slovaquie), l'absence ou l'insuffisance des mécanismes d'évaluation (Hongrie et Monténégro), le manque de financement (Kirghizistan, Lettonie, Monténégro, Slovaquie et Suisse), et les lacunes en matière d'expertise, de conseil, d'échange de bonnes pratiques et de personnel (Kirghizistan, Lettonie et Slovaquie).

89. Les résultats des recherches sur la mise en œuvre de la Stratégie à tous les niveaux d'enseignement sont fragmentés (Hongrie et Suisse), notamment en ce qui concerne l'enseignement supérieur, dont dépend étroitement la continuité des politiques d'EDD. Ainsi, un défi majeur est de savoir comment renforcer les formes de coopération entre l'enseignement supérieur et les systèmes d'enseignement primaire et secondaire.

90. Il y a également un manque de coordination et de description des critères sociaux qui doivent être intégrés dans les leçons et les plans de projet (Pays-Bas), et une faible couverture au niveau de la petite enfance, notamment en termes d'infrastructure et de ressources humaines (Tadjikistan).

91. En ce qui concerne les résultats des actions d'éducation non formelle destinées à soutenir davantage le suivi systématique des activités d'EDD à tous les niveaux d'éducation, il est apparu qu'une base solide d'évaluation faisait défaut. Il est aussi apparu qu'il fallait analyser plus systématiquement la mise en œuvre des programmes d'études à tous les niveaux d'enseignement. La coordination entre les parties prenantes impliquées dans la production et la mise en œuvre d'activités liées à l'EDD dans des contextes formels et non formels est donc une condition préalable.

92. Les cours de formation continue des enseignants sur les compétences en matière d'EDD sont souvent suivis sur une base volontaire, malgré les changements apportés aux exigences de certification des enseignants dans certains pays. Un autre défi concerne la formation des enseignants à l'utilisation des supports pédagogiques produits et diffusés sur l'EDD.

93. La majorité des pays sont conscients du fait que l'impulsion et la volonté politiques sont essentiels pour faire progresser l'EDD et la mise en œuvre de la Stratégie. Un volet majeur de cette question est la nécessité pour les services économiques et financiers de l'État de reconnaître l'importance d'investir dans l'EDD.

I. Point 9 : Future mise en œuvre de l'éducation en vue du développement durable

94. Le point 9, un point ouvert, offrait des suggestions concernant la future mise en œuvre de la Stratégie. Au total, 10 États membres (31,2 %) ont fourni des informations sur ce point. Les principaux paramètres de l'assistance requise comprenaient le renforcement des capacités des institutions d'État (Géorgie) et la mobilisation des ressources financières et humaines pour les initiatives d'EDD (Géorgie, Kirghizistan, Lettonie, Malte et Slovaquie). Il a été suggéré qu'il fallait suivre la qualité de la mise en œuvre de l'EDD, notamment pour faire en sorte que

les établissements d'enseignement s'engagent véritablement et pour promouvoir davantage les plans d'action en matière d'EDD dans les écoles (Malte), avec une référence particulière à l'enseignement et à la formation professionnels (Malte et Suisse). La future mise en œuvre de l'EDD pourrait également être encouragée par la diffusion d'expériences et de supports pédagogiques, par un soutien accru aux synergies et à l'échange de bonnes pratiques, mais aussi par le renforcement de la coopération interne (Biélorus et Lettonie).

95. Actuellement, les résultats obtenus en matière de développement durable et d'EDD sont encore sporadiques. En Slovaquie, il est nécessaire d'aider à diffuser dans le monde entier des meilleures pratiques en matière d'EDD, afin de les mettre en valeur et afin qu'elles servent d'inspiration aux éducateurs et aux gestionnaires des systèmes d'éducation. La diffusion de supports pédagogiques serait également d'une grande utilité. L'un des principaux obstacles à la mise en œuvre de la Stratégie en Slovaquie reste la création et le maintien à long terme d'un groupe multipartite, un organe de coopération qui jouerait plus qu'un simple rôle formel.

III. Conclusions

96. Le présent rapport sur le quatrième cycle d'évaluation, qui vise à donner une vue d'ensemble de la mise en œuvre de la Stratégie pour l'EDD dans les pays de la région de la CEE, s'appuie sur l'analyse des 32 rapports nationaux soumis par les États membres. Malgré la légère diminution du nombre d'États membres ayant présenté un rapport national, il est important de mentionner que six pays, en majorité de la région Europe de l'Est, Caucase et Asie centrale, qui n'avaient pas participé à la troisième phase d'évaluation, ont soumis un rapport. Par rapport aux précédents cycles de présentation de rapports, il semble y avoir une augmentation de la volonté politique d'assurer une mise en œuvre réussie de l'EDD. Des cadres de politique générale et des cadres réglementaires et opérationnels favorisant l'EDD sont présents dans la majorité des États membres. Cela se traduit principalement par la nomination de points de contact nationaux dans la plupart des pays et par la disponibilité de la Stratégie dans les langues nationales. Un nombre important d'États membres encouragent la mise à profit de synergies orientées vers l'action au niveau national, établissent des organes de coordination pour la mise en œuvre de l'EDD et disposent de plans nationaux de mise en œuvre. Des efforts supplémentaires doivent être consacrés à la coordination des politiques de promotion de l'EDD dans les États membres et à la facilitation de la mise en œuvre des politiques qui s'y rapportent par l'intermédiaire de plans nationaux.

97. Les cadres opérationnels promouvant l'EDD dans les États membres se présentent sous diverses formes, telles que des normes nationales pour les programmes pédagogiques ou des documents législatifs portant principalement sur l'enseignement scolaire. Cependant, un manque d'informations a été signalé concernant l'enseignement supérieur en raison du haut degré d'autonomie des institutions. Les politiques liées à l'EDD ne s'inscrivent pas toujours dans le cadre des politiques de développement durable et sont souvent considérées comme des politiques autonomes dans les États membres. L'un des principaux défis signalés est celui de la coordination des différentes politiques au niveau national. Les plans nationaux sont généralement en place mais il reste beaucoup à faire pour faciliter leur mise en œuvre.

98. Il est intéressant de noter qu'un certain nombre d'États membres lient leurs documents directifs nationaux aux objectifs de développement durable, ce qui n'avait pas été signalé au cours des précédents cycles de présentation de rapports. Les cadres réglementaires et opérationnels pour la mise en œuvre de l'EDD se réfèrent principalement aux documents directifs nationaux, présents dans presque tous les pays déclarants, aux programmes d'études nationales et aux normes et exigences connexes.

99. Dans l'enseignement formel, les thèmes clés de l'EDD sont explicitement abordés dans les programmes nationaux à tous les niveaux d'enseignement dans la plupart des États membres. Toutefois, l'importance accordée à leurs aspects environnementaux, sociaux et économiques varie et dépend du contexte local. Les programmes d'éducation formelle mettent davantage l'accent sur les résultats d'apprentissage (compétences, valeurs, attitudes) que sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui soutiennent l'EDD. L'EDD peut

être abordée aussi bien dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire que sous la forme d'un projet autonome ou dans des programmes spécifiques.

100. L'approche paninstitutionnelle suscite de plus en plus d'intérêt, un plus grand nombre de pays ayant adopté des plans scolaires en matière d'EDD par rapport aux précédents cycles de présentation de rapports. Les plans scolaires sont très appréciés en tant que moyen d'autocontrôle et d'évaluation de l'école. L'approche paninstitutionnelle est plus largement intégrée au niveau préscolaire dans le cycle de présentation de rapports actuel. Les États membres proposent différentes formes d'incitations pour la mise en œuvre de l'approche paninstitutionnelle, telles que des lignes directrices, du matériel de soutien et d'éducation et des financements. Des orientations sont nécessaires sur la manière dont elle pourrait être mise en œuvre dans les institutions d'une manière valable et bien structurée, car les institutions préfèrent généralement utiliser des indicateurs de développement durable et d'EDD établis plutôt que de développer les leurs.

101. Des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité sont généralement en place dans la plupart des États membres, mais ils sont souvent génériques et ne traitent pas explicitement de l'EDD. Au cours des cinq prochaines années, la plupart des États membres prévoient de renforcer l'évaluation des élèves en ce qui concerne l'EDD, en se concentrant principalement sur les connaissances, et en mettant moins l'accent sur les aptitudes et les compétences et encore moins sur les comportements.

102. Les États membres soulignent l'importance de l'apprentissage non formel et informel dans l'EDD. Les initiatives d'évaluation et de suivi aux niveaux non formel et informel gagnent en importance.

103. Le développement des compétences des éducateurs concernant l'inclusion de l'EDD dans l'enseignement est principalement abordé par la formation initiale et continue des enseignants. Des programmes de formation pour les responsables et administrateurs des systèmes éducatifs sont proposés dans plus de la moitié des pays ayant répondu, ce qui représente une augmentation significative par rapport au précédent cycle de présentation de rapports.

104. Une analyse plus approfondie est recommandée en ce qui concerne le contenu des programmes de formation initiale, car les informations provenant des établissements d'enseignement supérieur sont souvent fragmentées ou insuffisantes. Il semble que des progrès aient été réalisés dans la manière dont les compétences en matière d'EDD sont explicitement abordées dans les étapes initiales de la formation des enseignants, puisque des modifications ont été apportées aux exigences de certification des enseignants dans certains États membres. Il convient d'être prudent avant de tirer des conclusions quant à la manière dont les compétences en matière d'EDD sont abordées au cours de la formation continue des enseignants, car la participation à ces programmes est souvent volontaire. Pour la première fois, il semble que dans certains États membres, les enseignants en exercice soient tenus de suivre des cours ou programmes, ce qui montre que certains États membres sont conscients de la nécessité de réorienter leur formation continue vers des cours axés sur les compétences en matière d'EDD.

105. Des outils et des supports pédagogiques sont largement produits, mais les pouvoirs publics ne fournissent pas un appui suffisant pour encourager leur utilisation. En outre, bien que certains États membres indiquent qu'ils disposent de certains types de critères de qualité, la majorité d'entre eux soulignent qu'ils manquent de critères de contrôle ainsi que d'outils d'accessibilité.

106. Les recherches sur l'EDD menées dans les États membres sont principalement axées sur le contenu et les méthodes d'EDD et moins sur l'évaluation des résultats de la mise en œuvre de la Stratégie. Pour la première fois, des programmes de recherche orientés vers les besoins du contexte national sont mis en œuvre dans certains États membres. L'un des principaux défis signalés est l'introduction de politiques de recherche transversales au sein de différents services de l'État. Il y a aussi un fossé entre la théorie et la pratique.

107. Il faut renforcer davantage la coopération régionale et internationale en matière d'EDD, en offrant des possibilités de mise en réseau et en favorisant les mécanismes de coopération tant au sein des États membres qu'entre eux.

108. La connaissance des caractéristiques historiques, linguistiques et culturelles spécifiques des populations autochtones est considérée de manière holistique dans les programmes d'études des États membres, s'étendant aux langues autochtones, aux modes de vie traditionnels, à l'art populaire, à la danse et à la nature.

109. Les principaux défis à relever pour renforcer la mise en œuvre de la Stratégie sont le manque de coordination entre les parties prenantes et l'absence ou l'insuffisance de mécanismes d'évaluation, de financement et d'expertise. Il semble donc judicieux de mettre l'accent sur les dispositifs d'accompagnement d'enseignants, sur la promotion des bonnes pratiques et sur le renforcement des ressources humaines dans le domaine de l'EDD.

110. Les paramètres de l'assistance requise comprennent le renforcement des capacités des institutions d'État, la mobilisation des ressources financières et humaines, les travaux de recherche destinés à documenter les résultats de la mise en œuvre de la Stratégie, la diffusion des enseignements tirés de l'expérience et des supports produits, la mise à profit de synergies et l'échange de bonnes pratiques.

111. Les pays sont conscients du fait que le leadership et la volonté politique sont des facteurs déterminants si l'on veut faire progresser l'EDD et promouvoir la mise en œuvre de la Stratégie. Les principaux défis rencontrés dans la mise en œuvre de la Stratégie concernent la coordination entre les parties prenantes, l'absence de mécanismes d'évaluation et de critères de contrôle de la qualité, ainsi que les déficits en matière d'expertise, d'accompagnement professionnel et d'échange de bonnes pratiques.

IV. Principales recommandations

112. La présente section comprend les principales recommandations fondées sur l'analyse des données obtenues à partir des rapports nationaux sur la mise en œuvre. Les principales recommandations sont présentées par ordre de priorité des questions et sont regroupées dans les six catégories majeures suivantes : les cadres de politique générale et les cadres réglementaires et opérationnels pour soutenir la promotion de l'EDD ; la promotion de l'EDD par l'apprentissage formel, non formel ou informel ; les compétences des éducateurs pour la mise en œuvre de l'EDD ; les outils et supports adéquats ; la recherche-développement ; et la participation des jeunes.

A. Cadres de politique générale et cadres réglementaires et opérationnels favorisant la promotion de l'EDD

113. En ce qui concerne les cadres de politique générale et les cadres réglementaires et opérationnels soutenant la promotion de l'EDD, la recommandation la plus importante est d'investir davantage d'efforts dans l'établissement de politiques de coordination au sein des pays pour promouvoir l'EDD. Par exemple, des structures horizontales chargées de mettre en œuvre l'EDD de manière organisée et systématique parmi les différentes parties des secteurs public, privé et associatif pourraient empêcher la fragmentation ou le chevauchement des politiques en matière d'EDD au niveau national.

114. Des mécanismes nationaux pourraient être mis en place pour suivre les progrès réalisés concernant les politiques mises en œuvre ou pour mesurer les résultats. Plus précisément, un certain nombre d'États membres ont souligné la nécessité de faire la lumière sur la manière dont l'EDD est mise en œuvre dans l'enseignement supérieur.

B. Promotion de l'EDD dans l'apprentissage formel, non formel et informel

115. Pour l'avenir proche, il apparaît que les pays prévoient de renforcer l'évaluation des élèves en se concentrant davantage sur les connaissances, les aptitudes et les compétences et moins sur les valeurs et les attitudes. Par conséquent, une troisième recommandation est que les systèmes d'évaluation de la qualité doivent être développés davantage pour prendre en compte explicitement l'EDD. En outre, il conviendrait de mettre davantage l'accent sur l'évaluation de la manière dont les valeurs et les attitudes sont affectées par la mise en œuvre de la Stratégie à l'avenir, afin de ne pas se concentrer uniquement sur les résultats cognitifs, mais aussi sur les résultats affectifs qui peuvent avoir un effet sur les convictions des apprenants concernant tout ce qui touche à l'EDD. Si l'on vise un changement radical de l'état d'esprit des élèves, des étudiants et des futurs citoyens à l'égard des questions de développement durable, il convient de mettre davantage l'accent sur la formation de leurs valeurs et de leurs attitudes, alors qu'actuellement l'accent est plutôt mis sur le développement de leurs connaissances, de leurs aptitudes et de leurs compétences.

116. Bien que l'éducation non formelle et informelle gagne en importance dans l'EDD, comme cela avait été prévu dans les cycles d'évaluation précédents, il est nécessaire d'établir des mécanismes de suivi et d'évaluation des initiatives non formelles et informelles.

117. Il faut normaliser les résultats d'apprentissage visés, notamment en ce qui concerne les attitudes et les valeurs. Il est aussi de plus en plus apparent qu'il faut aborder les attitudes et les valeurs relatives aux questions de développement durable de manière plus explicite dans le cadre de l'éducation formelle.

118. Des critères de qualité pourraient être créés pour les approches paninstitutionnelles, en abordant divers paramètres de la mise en œuvre de l'EDD, tels que les résultats de l'apprentissage, la politique scolaire, le processus d'apprentissage ou encore la collaboration avec les parties prenantes locales. Parallèlement, les parties prenantes dans les établissements d'enseignement pourraient être formées à la planification et à la mise en œuvre des approches paninstitutionnelles, afin qu'elles puissent adapter les approches aux besoins et aux particularités de leur structure.

C. Compétences des éducateurs pour la mise en œuvre de l'EDD

119. L'EDD est intégrée dans la formation initiale des enseignants, mais des recherches supplémentaires sont nécessaires sur le contenu des programmes proposés au niveau tertiaire. Le développement des compétences des enseignants est encore renforcé par les changements législatifs concernant la certification des enseignants et, dans certains pays, l'EDD est une partie obligatoire de la formation des enseignants. Il est également de plus en plus nécessaire de renforcer le soutien des pouvoirs publics afin de créer des synergies en s'adressant aux dirigeants et aux administrateurs, en les dotant des compétences nécessaires pour faciliter la mise en œuvre de l'EDD et leur permettre de mieux la contrôler au niveau de l'école.

D. Outils et supports adéquats

120. En ce qui concerne les outils et supports pour l'EDD, il est nécessaire d'établir des mécanismes universels de contrôle de la qualité entre les pays et de coordonner les mécanismes d'évaluation entre les États membres. Il faut également former davantage les éducateurs à l'utilisation de ces supports.

E. Recherche-développement

121. Il convient de mener davantage de recherches sur l'évaluation des résultats de la Stratégie et d'allouer davantage de fonds à la recherche et à la diffusion des bonnes pratiques. À cette fin, les États membres soulignent la nécessité d'accroître les possibilités de mise en réseau et de partage des connaissances dans la région de la CEE.

F. Participation des jeunes

122. Il faut promouvoir davantage l'engagement des jeunes dans la mise en œuvre de la Stratégie, afin de les faire participer davantage à l'EDD dans la région de la CEE. Les États membres devraient être encouragés à désigner des jeunes comme représentants au Comité directeur et d'autres initiatives devraient être développées pour assurer la participation et l'engagement des jeunes dans la mise en œuvre de la Stratégie. En particulier, des fonds pourraient être alloués aux jeunes pour la mise en œuvre de projets d'EDD. On pourrait promouvoir davantage les stages et les expériences de terrain afin que les jeunes puissent acquérir de l'expertise et être mobilisés en faveur de l'EDD.
