

# Intégrer l'éducation à la durabilité dans la formation professionnelle des enseignantes et enseignants

Vadémécum à l'intention des formateurs et formatrices  
de la HEP Vaud

*Ce vadémécum présente l'éducation à la durabilité telle que pratiquée depuis quelques années dans les modules de formation de la HEP Vaud par les membres du Pôle Éducation à la durabilité. Il vise à (1) rendre compte des pratiques actuelles, (2) asseoir une base commune aux pratiques futures et (3) faciliter l'intégration de l'ÉD par d'autres formateurs et formatrices dans d'autres modules de formation.*

Public cible : formateurs et formatrices d'enseignant.e.s

Thibaud Bauer et Nadia Lausset, 2023

Avec nos remerciements aux participant.e.s de la summerschool 2023 pour leurs apports.



# 1 Introduction : Une approche intégrée pour former les enseignant·e·s à l'éducation à la durabilité

## 1.1 Pourquoi un vadémécum ?

Pour soutenir la formation des enseignant·e·s en éducation à la durabilité (ED), de nombreux modèles de compétences enseignantes ont été créés, mais tous ont un commun des difficultés quand il s'agit de les rendre opérationnels pour la pratique en classe. Diverses raisons expliquent cela, dont les principales sont l'absence de distinction entre compétences élèves et compétences enseignantes, le manque d'orientation explicite à la ligne directrice sociétale que représente la durabilité, l'absence de lien à des considérations épistémologiques et le manque de lien avec des enjeux pédagogiques inhérents aux compétences considérées importante dans le cadre de l'ED (Corres et al. 2020 ; Lousselet 2022 ; Lousselet & Zosso 2022). Sur la base de ces constats, des formatrices et des formateurs de la HEP Vaud travaillent depuis plusieurs années, en collaboration avec d'autres institutions et des enseignant·e·s, pour mieux appréhender comment former les enseignant·e·s à une pratique de l'ED, quelles que soient les disciplines scolaires enseignées.

Le présent vadémécum présente une synthèse de ce travail en esquissant les grandes lignes de ce qui s'est avéré utile pour enseigner dans une optique d'éducation à la durabilité.

## 1.2 L'éducation à la durabilité en bref

Selon l'UNESCO (2020, p. 3), l'ED<sup>1</sup> vise à **rendre les jeunes capables et motivé·e·s** de réfléchir et d'agir en faveur d'une **transformation sociétale** dans une **perspective de durabilité** (Sterling, 2010-11).

Pour les enseignant·e·s, pratiquer cette ED implique d'être en mesure de :

- Faire le lien entre son enseignement et la **ligne directrice sociétale** que représente la durabilité, que cela soit de manière implicite (p.ex. avoir l'un ou l'autre modèle de durabilité en tête lors de la préparation d'une séquence), ou de manière explicite (p.ex. lors d'un travail avec des élèves) ;
- Transposer les **savoirs académiques** de référence du champ d'étude de la durabilité en **savoir scolaire**, en les associant d'une part à des savoirs d'expérience ancrés dans le territoire, d'autre part à la perception des élèves d'enjeux de durabilité ;
- Mobiliser des **pédagogies dites actives** qui permettent de recréer du lien entre les élèves, leur territoire et la durabilité ;
- Faire en sorte que le **contexte d'apprentissage** (lieux, matériel utilisé, evtl. transport) soit autant que possible en cohérence avec les principes de la durabilité.

Le tout suppose d'une part d'être en mesure de travailler sur le **rapport au monde** des élèves, d'autre part d'exercer avec eux une série de **compétences transversales** inhérentes, mais pas toujours spécifiques, à l'éducation à la durabilité (Lousselet, 2022a ; b).

Pour les formateurs/trices HEP, l'enjeu est donc d'intégrer ces éléments dans les formations afin de rendre les enseignant·e·s capables d'accompagner leurs élèves à l'acquisition de compétences en durabilité.

Ces divers éléments sont repris de manière plus détaillée ci-après.

---

<sup>1</sup> Nous utilisons l'appellation *Éducation à la Durabilité* afin de nous démarquer du concept consensuel de développement durable, fortement critiqué au niveau scientifique, et nous orienter aux champs d'études de la durabilité, en cohérence avec l'approche choisie dans les autres hautes écoles vaudoises et au Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF). L'ED s'inscrit dans une perspective de durabilité forte et une conception de l'éducation émancipatrice, transformatrice et en lien avec le territoire.

## 2 Orienter l'éducation à la durabilité à une vision de la durabilité forte

L'éducation à la durabilité telle que pratiquée et enseignée à la HEP Vaud tient compte de la pluralité des modèles existants, mais s'oriente plus particulièrement à une conception de la durabilité dite forte, en cohérence avec le discours scientifique actuel et les approches adoptées par d'autres hautes écoles ainsi que par la Cellule Durabilité du DEF.

### 2.1 La durabilité forte

Le Centre de compétences en durabilité de l'Université de Lausanne propose la définition suivante :

« Le terme "durabilité" désigne un fonctionnement des sociétés humaines, en particulier dans leur relation à l'environnement naturel, qui assure leur stabilité à long terme et rend possible l'épanouissement humain au travers des générations. Cela implique de maintenir l'impact des activités humaines dans les limites écologiques de la planète, tout en assurant les besoins fondamentaux de toutes et tous et en favorisant l'équité dans toutes ses dimensions. »

Cette définition relève de la **durabilité forte**, car elle priorise le respect des limites des écosystèmes planétaires et du principe de justice sociale par rapport aux gains économiques. Ces limites et ce principe constituent le **fondement scientifique et éthique de la durabilité**.

### 2.2 Limites planétaires et Anthropocène

Un groupe de scientifiques mené par Johan Rockström du Stockholm Resilience Centre de l'Université de Stockholm a défini en 2009 neuf processus qui régulent la stabilité et la résilience du Système Terre. À chacun de ces processus sont attribuées une ou plusieurs limites quantifiées au-delà desquelles les conditions de vie ayant permis l'épanouissement des sociétés humaines sont compromises. Depuis avril 2022, on considère que six des neuf **limites planétaires** ont été dépassées (voir fig. 1), menaçant la stabilité du système que nous connaissons.

La reconnaissance de cette modification du Système Terre par les êtres humains est à l'origine du concept d'**Anthropocène** (Crutzen & Stoermer, 2000), pour le moment encore débattu : l'impact de notre espèce sur les grands systèmes biogéochimiques de la planète serait comparable à un changement d'ère géologique. L'acceptation sociopolitique du concept scientifique d'Anthropocène impose la **responsabilité de l'espèce humaine**, tant pour sa propre survie que vis-à-vis des autres membres du vivant. Elle oblige aussi à accepter

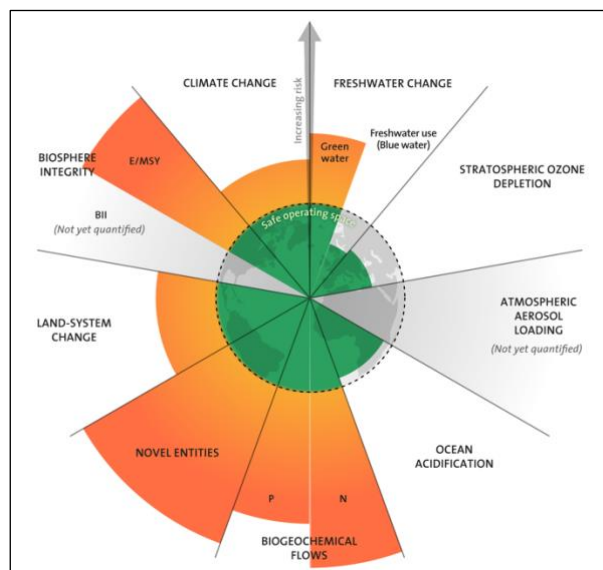


Figure 1. État des limites planétaires en avril 2022. Azote pour le Stockholm Resilience Centre à l'Université de Stockholm, basé sur les analyses de Wang-Erlandssoon et al 2022 (tirée de <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html>)

la finitude du monde et donc la limitation des ressources que l'on peut en tirer.

### 2.3 Besoins fondamentaux et justice sociale

Une conception forte de la durabilité tient également compte de la nécessité de répondre aux **besoins fondamentaux** de chaque être humain. Les indicateurs socio-économiques traditionnels, dont le plus commun est l'indice de développement humain (IDH), montrent un niveau de développement qui augmente presque partout, avec néanmoins des inégalités entre pays et régions, qui, elles, ne se résorbent pas, voire tendent dans certaines parties du monde à s'accroître à nouveau (World Inequality Lab, 2022).

De plus, d'après une étude conjointe du Stockholm Environment Institute et de l'ONG Oxfam, les émissions des individus appartenant au 10%, 1% et 0,1% des revenus les plus élevés de la population mondiale étaient respectivement 34 fois, 110 fois et 312 fois plus élevées que les émissions moyennes des 50% les plus pauvres (Kartha & al., 2020). Dans ce contexte empreint d'inégalités de formes, d'ampleurs et d'échelles variables, la prise en compte de la notion de **justice sociale** est centrale à la durabilité, et peut contribuer au maintien de la paix sociale. Dans cette perspective, il est fondamental de ne pas se limiter à des indicateurs monétaires, mais de considérer également d'autres variables et concepts qui présentent par exemple les disparités de genre ou l'état des libertés publiques. La notion de *capacités*, représentant le pouvoir d'agir d'une personne comme dépendante du contexte dans lequel elle vit, est également centrale à cette approche (Senn, 2019).

### 2.4 Un espace juste et sûr pour l'humanité : de la ligne directrice sociétale aux programmes d'action

Ce champ de tension complexe entre le respect des limites écosystémiques et la satisfaction des besoins fondamentaux de chacune et chacun représente **un espace juste et sûr pour l'humanité** tel que conçu par l'économiste Kate Raworth dans le **modèle du donut** (2012, voir fig. 2). Les limites planétaires constituent le **plafond écologique** de cet espace, alors que la satisfaction des besoins fondamentaux est le fondement social ou le **plancher social** d'une humanité durable. L'activité économique, vue traditionnellement comme l'un des piliers du développement durable, se veut dans ce modèle au service du vivant et se situe dans cet espace, en tenant compte de ses limites, le tout pouvant être vu comme un cadre de référence pour les actions humaines. Perçu ainsi, la durabilité se situe à un niveau régulateur et peut être considéré comme une **ligne directrice sociétale**.

Dans ce modèle du donut, les différentes dimensions du plancher social ne sont pas aussi explicitement définies que les limites planétaires qui forment le plafond écologique. Dans leur sélection, Kate Raworth s'est notamment référée aux huit Objectifs du millénaire pour le développement et leurs successeurs, les 17 **Objectifs de développement durable** définis par l'ONU.<sup>2</sup> Ces derniers se situent à un niveau moins régulateur et plus programmatique étant donné qu'ils constituent un **plan d'action**, défini dans le temps (Künzli & Di Giulio, xxx). Dans le discours actuel, leur priorisation a été repensée

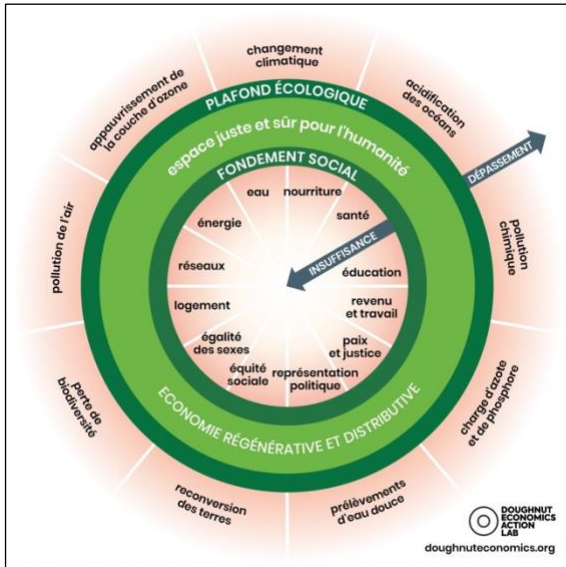


Figure 2. Le modèle économique du donut de Kate Raworth (tirée de <https://donut.brussels/kesako/>)

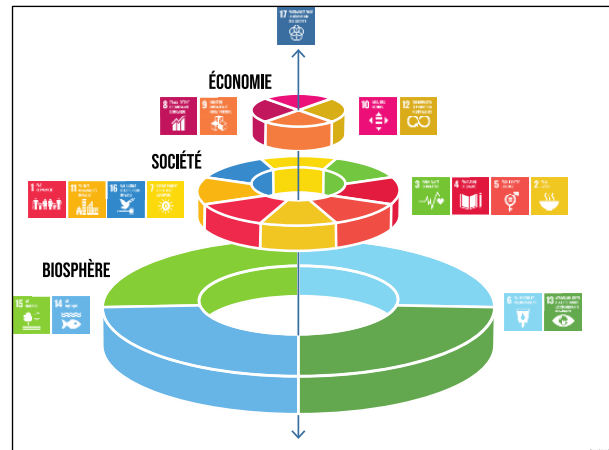


Figure 3. Le wedding cake : hiérarchisation des Objectifs de développement durable selon la durabilité forte. Azote pour le Stockholm Resilience Centre à l'Université de Stockholm (tirée de <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>).

dans une optique de durabilité forte et se présente sous forme de *wedding-cake* (figure 3).

Bien que le modèle du donut soit d'**échelle globale**, il peut se décliner à une **échelle locale** qu'elle que soit la région du monde, pour autant que les interactions entre les différentes échelles spatiales, et donc les impacts des actions d'une société sur d'autres sociétés, d'un groupe sur d'autres groupes soit pris en compte dans une perspective de **justice sociale mondiale**.

## 2.5 Un changement transformatif pour répondre aux défis de l'Anthropocène

Dans le contexte actuel d'Anthropocène, et malgré les efforts de développement durable des dernières décennies, l'humanité ne se trouve pas dans l'espace juste et sûr visé par le modèle du donut. Un changement d'un autre ordre que les changements actuels, essentiellement d'ordre conformatifs (faire la même chose en mieux) ou réformatifs (faire la même chose autrement) est donc nécessaire.

Sterling (2010-2011) précise que seul un **changement transformatif, au niveau des valeurs et paradigmes** sous-jacent à nos sociétés et à leur fonctionnement, est à même de répondre aux défis que représente notre maintien dans cet espace juste et sûr. Cela implique de modifier les pratiques et les postures dans toutes les sphères de la société, donc aussi dans la pensée scientifique et l'enseignement.

<sup>2</sup> Pour plus de détails sur les Objectifs de développement durable et leurs cibles : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>.

## 3 Transformer l'éducation pour permettre le changement

### 3.1 Une éducation à la durabilité transformatrice

Comme indiqué en introduction, l'éducation à la durabilité a pour objectif de **former des jeunes capables et motivés à participer à la transition socio-économique en cours pour faire face aux enjeux socio-environnementaux du XXI<sup>e</sup> siècle**. Il s'agit donc d'une orientation générale de l'éducation qui remodèle l'existant plutôt que d'une discipline scolaire qui se rajouterait aux plans d'études existants. L'objectif n'est pas non plus de propager des modèles normatifs de comportements « durables », tels que les écogestes, mais bien de construire les compétences permettant aux jeunes de s'impliquer dans l'évolution de nos sociétés vers une meilleure prise en compte de la durabilité, tant dans leur rôle professionnel que citoyen.

Selon Morrel et O'Connor (2002), cette **éducation à la durabilité transformatrice** :

*«... implique un changement structurel profond des bases de la pensée, des sentiments et des actions. Il s'agit d'un changement de conscience qui modifie de manière spectaculaire et permanente notre façon d'être dans le monde. Un tel changement se reflète dans notre compréhension de nous-mêmes et de notre place dans le monde : nos relations avec les autres êtres humains et avec le monde naturel. Il implique également notre compréhension des structures imbriquées de classe, de race et de genre, notre conscience corporelle, notre vision d'approches alternatives de la vie et notre sens des possibilités de justice sociale, de paix et de joie personnelle. » (p. xvii)*

La notion d'éducation transformatrice est issue du domaine de la formation des adultes mais s'applique aujourd'hui aussi aux plus jeunes, et n'est pas spécifique à l'éducation à la durabilité. Elle lui sert néanmoins de cadre de référence. D'autres auteur·rices ont fait un pas de plus en introduisant la notion d'éducation transgressive pour la durabilité soulignant ainsi la nécessité d'apprendre à désobéir et à transgresser l'existant quand cela permet de proposer des pistes innovantes et constructives impactant positivement la société dans le cadre même du processus d'apprentissage (Lotz-Sisitka et al, 2015 ; hooks, 1994). Il reste à discuter à quel point cette approche est pertinente dans le cadre de l'éducation formelle. Mais la combinaison entre un travail sur « l'être » au monde et « l'agir » dans le monde dans une optique de durabilité peut faire partie de tout parcours scolaire.

Cette éducation à la durabilité transformatrice peut se synthétiser en cinq axes complémentaires (Lausselet, 2022) :

1. **Recréer un lien au monde**, aux autres, et à soi dans le monde, tant naturel que social, proche que lointain, dans ses beautés et ses limites, notamment par des expériences sensorielles et sensibles, individuelles et collectives ;
2. **Comprendre le monde et son évolution**, dans ses enjeux socio-environnementaux mais aussi socio-économiques et culturels, en analysant les dynamiques, les interdépendances, les impacts, les rapports de force, les acteurs et actrices en jeu et le rôle donné au non-humain ;
3. **Questionner le monde, ses cadres de référence et notre façon d'y vivre**, par la mise en perspective de ses paradigmes, notamment notre rapport à la nature et les rapports entre humains à différentes échelles dans le contexte de l'Anthropocène, et par l'explicitation et la discussion de valeurs sous-jacentes aux actions humaines ;
4. **Réimaginer le monde et penser le changement** pour tendre vers un espace sûr et juste, en imaginant différents scénarios, en identifiant les leviers du changement et les rôles individuels et collectifs de chacun·e, ainsi que les actions correspondantes ;
5. **Agir au sein du monde et participer à sa transformation** en menant à bien des projets et en explicitant les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui y sont nécessaires, dans le cadre de la classe, de l'école ou du quartier, pour tendre vers une meilleure prise en compte de la durabilité.

Ces axes peuvent se concrétiser dans les disciplines scolaires (certaines plus que d'autres selon l'axe travaillé), de manière interdisciplinaire par un projet pédagogique ou encore au sein de l'école et au-delà par un projet d'établissement. Leurs implications pour la formation des enseignant.e.s sont reprises au point 4.

### 3.2 Un alignement institutionnel pour l'éducation à la durabilité

Dire n'est pas faire : une éducation à la durabilité cohérente implique de s'atteler également à l'intégration de la durabilité de son institution afin que son fonctionnement s'inscrive dans un espace juste et sûr pour l'humanité. Il s'agit donc d'une part d'assurer une cohérence entre l'enseignement et son contexte, d'autre part d'utiliser le lieu de formation comme espace d'exercice de compétences transformatrices. On parle alors d'**approche institutionnelle globale**, qui compte trois dimensions : (1) **l'enseignement et l'apprentissage**, (2) **les infrastructures et les pratiques** et (3) la **gouvernance** (Cellule durabilité 2022). L'institution de formation est ainsi intégrée à l'enseignement.

## 4 Travailler l'éducation à la durabilité en formation

Travailler les compétences de durabilité avec les élèves implique de savoir intégrer l'éducation à la durabilité dans ses pratiques enseignantes, ce qui implique être préparé pour dans le cadre de la formation des enseignant.e.s. Il s'agit pour cela au niveau de cette dernière de travailler a) le lien entre l'idée régulatrice de la durabilité et l'enseignement (savoirs *sur* la durabilité), b) la construction d'un savoir inter- et transdisciplinaire autour des enjeux de durabilité (savoirs *pour* la durabilité), c) la mise en œuvre de pédagogies actives favorables à l'ED, d) le tout en s'orientant à l'exercice des compétences pour la durabilité. Ces éléments peuvent s'articuler tout au long d'un parcours de formation afin de poser les bases d'un curriculum de l'éducation à la durabilité (Lausselet, 2022b).

### 4.1 Clarifier le lien entre l'idée régulatrice de la durabilité et son enseignement

Savoir ce qu'implique d'enseigner dans une optique de durabilité forte, et comment mobiliser un modèle tel que le *donut* pour préparer son enseignement fait partie des compétences enseignantes à travailler dans le cadre d'une formation des enseignant.e.s orientée à une éducation à la durabilité (savoir *sur* la durabilité). En effet, un enseignement orienté à la durabilité faible a des contours différents de ceux d'un enseignement orienté à la durabilité forte : anthropocentrisme ou biocentrisme, priorisation ou non des enjeux socio-environnementaux, continuité structurelle ou remise en discussion du modèle socio-économique dominant, réflexion autour de types de changements plus ou moins transformatifs, accent plus ou moins marqué mis sur l'exercice d'un agir émancipateur (Lausselet, 2022b).

### 4.2 Transformer le rapport aux savoirs

L'éducation à la durabilité dépasse le seul enseignement de savoirs scientifiques non problématisés liés aux thématiques de durabilité. Il semble donc essentiel d'intégrer explicitement dans la formation une dimension épistémologique pour apprendre à construire un savoir adéquat pour une éducation à la durabilité (savoir *pour* la durabilité)

En effet, les **savoirs scientifiques** ne sont pas les seuls savoirs pertinents, voire essentiels, pour comprendre les enjeux de durabilité et réfléchir à des alternatives possibles. Tenir compte de savoirs d'autres sources, notamment issus **de l'expérience** et **de la pratique**, permet d'enrichir les perspectives et d'ancrer le savoir dans un contexte local dont les enjeux spécifiques ne se retrouvent pas toujours

dans le savoir savant. Cette **hybridation des savoirs** issue d'une approche transdisciplinaire peut se pratiquer en formation, tout comme l'intégration de savoirs issus du Sud global et d'autres expériences non-hégémoniques, centraux pour questionner les paradigmes non-durables sous-jacents à nos sociétés.

Le savoir ainsi élaboré doit permettre d'aborder la **complexité** du monde et de composer avec l'**incertitude** des impacts des actions humaines, ce qui implique une approche critique mais constructive, ouvrant sur d'autres disciplines quand le travail n'est pas directement interdisciplinaire. Un remaniement des frontières disciplinaires s'opère, posant la question de l'articulation entre ED et disciplines scolaires, et donc du « remaniement » disciplinaire nécessaire (Hertig et Audigier, 2010 ; Hertig, 2015) – particulièrement centrale dans le système scolaire actuel toujours fondé sur les disciplines.

Ce remaniement implique également de compléter les savoirs **pour comprendre le système** et ses paradigmes avec deux autres types de savoirs à prendre en considération dans une optique transformatrice : les **savoirs pour penser les futurs**, c'est-à-dire pour imaginer des pistes de solutions désirables orientées à la durabilité, ne se limitant pas aux écogestes et devant se construire de manière explicite ; les **savoirs pour transformer la société**, abordant le « comment » mettre en œuvre ces pistes de solutions (Herweg & al., 2017).

Le défi consiste alors de garder ce corpus de savoirs accessible pour les élèves en faisant le lien à leur réalité en évitant une vision stéréotypée et réductrice de la réalité tout en élémentant le savoir de manière à rendre la complexité lisible. Cet objectif ambitieux est à réaliser avec l'ensemble des élèves, en tenant compte d'éventuels besoins éducatifs particuliers et de leurs contextes sociaux et culturels.

#### 4.3 Pratiquer des pédagogies favorables à l'éducation à la durabilité

Le choix des pédagogies à mobiliser pour favoriser un apprentissage transformatif est également central, avec un accent important mis sur les pédagogies dites « puissantes » (Nolet, 2016). Particulièrement porteuses selon l'auteur pour une éducation à la durabilité, elles ont les caractéristiques suivantes : elles sont fondées sur les démarches d'enquête et d'investigation, expérientielles, ancrées dans les lieux, intégrant un service à la communauté et collaboratives. Elles sont dans tous les cas **constructivistes**, actives, collaboratives et participatives, et visent la construction d'un **savoir collectif orienté vers des solutions et permettent d'exercer l'agir** (Tillbury 2011, Wals 2012). À ce titre, la pédagogie du projet, les approches *outdoor*, la pédagogie de l'attention ou les démarches prospectives y tiennent par exemple une place importante. Ces approches ne sont ni nouvelles ni même spécifiques à l'éducation à la durabilité, mais sont favorables à l'exercice de compétences en durabilité à condition qu'elles respectent un **alignement pédagogique** qui inclut un travail thématique autour d'un enjeu de durabilité et une orientation aux dites compétences présentées ci-dessous.

Pour que les enseignant.e.s soient à l'aise pour mobiliser ces approches pédagogiques dans le cadre d'une éducation à la durabilité, elles doivent être vécues et travaillées en formation. Elles impliquent en effet d'être capable, par exemple, de composer créativement avec la forme scolaire, de savoir réguler des processus mouvants et ouverts ou de faire émerger un savoir scolaire d'une situation vécue (Lausselet & Zosso, 2022), ce qui représente un défi pour la plupart des jeunes enseignant.e.s.

#### 4.4 S'ouvrir à une posture enseignante émancipatrice

Ces pédagogies « puissantes » vont de pair avec une posture enseignante émancipatrice, tant au niveau de la construction d'un savoir qu'au niveau des ouvertures vers les pistes d'actions discutées dans le cadre d'une éducation à la durabilité. Roy et Gremaud (2017) ont identifiés quatre types de **postures** parmi les enseignant.e-s estimant pratiquer l'ED, basées sur des deux axes distincts : un premier axe indique un continuum entre des pratiques tendant vers l'**instruction** (avec un accent sur



l'apprendre) et des pratiques tendant vers la **socialisation** (avec un accent sur l'agir ensemble), et un deuxième axe entre des pratiques à **tendances normatives** et des pratiques à **tendances réflexives**. Toutes ces postures, allant du magister au coach, ont leur place en éducation à la durabilité et peuvent se compléter, mais tendre vers une pratique de socialisation à tendance réflexive permet de s'inscrire dans une éducation plus émancipatrice exerçant la participation citoyenne, caractéristiques essentielles dans un monde en mutation.

## 4.5 Exercer les compétences pour la durabilité

L'éducation à la durabilité implique ainsi de développer chez les élèves des **compétences pour la durabilité**, dont certaines sont générales, d'autres plus spécifiques, et de les mobiliser **dans un contexte de durabilité**. Ces compétences doivent être travaillées de manière explicite et systématique avec les élèves, et donc avec les étudiantes et étudiants et entre formateurs et formatrices. Un lien entre ces compétences est à faire autant que possible tout au long du parcours de formation.

Plusieurs modèles de compétences en éducation à la durabilité existent et se complètent, mais un accord se dessine autour du modèle promu par l'**UNESCO** inclut les huit compétences essentielles suivantes, faisant écho aux trois types de savoirs évoqués plus hauts (savoir du système, des solutions et des processus) :

- Compétence sur le plan de l'**analyse systémique**,
- Compétence sur le plan de l'**anticipation**,
- Compétence sur le plan **normatif**,
- Compétence sur le plan **stratégique**,
- Compétence sur le plan de la **collaboration**,
- Compétence sur le plan de la **réflexion critique**,
- Compétence sur le plan de la **connaissance de soi** et
- Compétence sur le plan de la **résolution intégrée des problèmes**.<sup>3</sup>

Le modèle **A Rounder Sense of Purpose** en inclut quant à lui douze, organisées explicitement selon les trois types de savoirs nécessaires en éducation à la durabilité, sous les intitulés suivants :<sup>4</sup>

- **Penser globalement** (systèmes, attention, transdisciplinarité et esprit critique),
- **Envisager le changement** (futurs, empathie, créativité et responsabilité) et
- **Réaliser une transformation** (participation, valeurs, action et décision).

Le travail sur ces compétences n'est pas propre à l'éducation à la durabilité. C'est uniquement en les mobilisant dans le contexte de la durabilité, en travaillant un ou plusieurs des cinq axes de l'éducation à la durabilité transformatrice et en interrogeant des savoirs de multiples sources et types que l'on se place résolument dans le champ de l'éducation à la durabilité.

---

<sup>3</sup> Pour une explicitation des compétences, voir <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Objectifs-d'apprentissage.pdf>, p.10.

<sup>4</sup> Plus de détails sur le modèle « A Rounder Sense of Purpose », y compris les objectifs d'apprentissage, les composantes sous-jacentes à chaque compétence, ainsi que des exemples d'activités possibles pour chaque compétence : <https://aroundersenseofpurpose.eu/fr/>.

## 5 Bibliographie

- Cellule durabilité (2022). *Concept de durabilité : Guide de mise en œuvre pour établissements scolaires et professionnels*. État de Vaud : Département de l'enseignement et de la formation professionnelle. <https://dfic-files.sos-ch-gva-2.exo.io/s3fs-public/2023-01/ConceptDeDurabiliteEtablissements.pdf>
- Centre de compétences en durabilité. Concepts. Université de Lausanne. <https://www.unil.ch/centre-durabilite/concepts>
- Corres, A, Rieckmann, M, Espasa, A & Ruiz-Mallén, I (2020). Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks. *Sustainability* 12(23).
- Crutzen, P & Stoermer E (2000). The "Anthropocene". *Global Change Newsletter* 41.
- hooks, b (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kartha, S., Kemp-Benedict, E., Ghosh, E., Nazareth, A., & Gore, T. (2020). *The Carbon Inequality Era: An assessment of the global distribution of consumption emissions among individuals from 1990 to 2015 and beyond* (pp. 1–52). Stockholm Environment Institute / Oxfam.
- Künzli David C & Bertschy F (2011). L'éducation au développement durable comme concept éducatif interdisciplinaire. Dans A. Pache, P.-P. Bugnard & P. Haeberli (dir.), *Education en vue du développement durable. Ecole et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 13.
- Lausset, N (2022). Éduquer à la durabilité : de quoi parle-t-on ? *Éducateur* 8.
- Lausset, N (conf), N, adapté de Herweg, K et al. (2016). *Nachhaltige Entwicklung in die Hochschule integrieren — Ein Leitfaden mit Vertiefungen für die Universität Bern. Vertiefung 1: Konzepte, Instrumente, Anleitungen, Hinweise und Beispiele*. Universität Bern. [https://www.bne.unibe.ch/unibe/portal/microsites/BNE/content/e497824/e504014/e1361436/e1361438/pane1361439/e1361442/Vertiefung1KonzeptInstrumenteAnleitungenHinweiseundBeispiele1\\_ger.pdf](https://www.bne.unibe.ch/unibe/portal/microsites/BNE/content/e497824/e504014/e1361436/e1361438/pane1361439/e1361442/Vertiefung1KonzeptInstrumenteAnleitungenHinweiseundBeispiele1_ger.pdf)
- Lausset, N, & Zosso, I (2022). Outdoor and Sustainability Education: How to Link and Implement Them in Teacher Education? An Empirical Perspective. Dans P Vare, N Lausset & M Rieckmann (éd.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (p. 167-174). Springer.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D. & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current opinion in environmental sustainability*, 16, 73-80.
- Morrell, A & O'Connor, M (2002). Introduction. Dans E O'Sullivan, A Morrell & M O'Connor (éd.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: essays on theory and praxis* (p. xv-xx). Palgrave Macmillan.
- Nolet, V (2016). *Educating for sustainability: principles and practices for teachers*. Routledge.
- Raworth, K (2012). A Safe and Just Space for Humanity: Can we live within the doughnut? Oxfam Discussion Paper. [https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file\\_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en\\_5.pdf](https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en_5.pdf)
- Rockström, J et al (2009) Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society* 14(2): 32. <https://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>
- Roy, P et Gremaud, B (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice.

Dans P. Roy, A. Pache et B. Gremaud (dir.), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 22.

Senn, A (2019). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Sterling, S (2010-2011). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. *Learning and Teaching in Higher Education* 5 (11), 17-33.

Tilbury, D (2011). Education for sustainable development: an expert review of processes and learning. UNESCO.

UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : Objectifs d'apprentissage*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>

UNESCO (2020). *L'éducation au développement durable : Feuille de route*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891.locale=en>

Wals, A (2012). Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length Report on the UN decade of education for sustainable development. UNESCO

World Inequality Lab (2022): [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary\\_WorldInequalityReport2022\\_French.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_French.pdf)