

Cadre de référence
pour le domaine d'apprentissage

Développement mondial



Cadre de référence pour le domaine d'apprentissage Développement mondial

dans le cadre d'une éducation au développement durable

2^{ème} édition actualisée et étendue, 2016

Une contribution au programme d'action mondial « Éducation au développement durable »

Compilée et élaborée par :

Jörg-Robert Schreiber et Hannes Siege

Résultat du projet commun de la Conférence des ministres de l'éducation (CME) et du
Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (MCE)
2004–2015, Bonn



À la demande de :



Conférence permanente des Ministres de l'éducation
des états fédéré de la République Fédérale d'Allemagne

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Boîte postale 11 03 42, D-10833 Berlin

Tél. +49 (0) 30 254 18-499

Fax +49 (0) 30 254 18-450



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement

www.bmz.de, E-Mail : poststelle@bmz.bund.de

Siège officiel Bonn

Boîte postale 12 03 22, D-53045 Bonn

Tél. +49 (0) 228 99 535-0

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

Siège officiel Berlin

Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin

Tél. +49 (0) 30 18 535-0

Fax +49 (0) 30 18 535-2501

Publié par :

**ENGAGEMENT
GLOBAL**



Service für Entwicklungsinitiativen

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Service pour les initiatives de développement

Tulpenfeld 7, D-53113 Bonn

Tél. +49 (0) 228 20717-0

Fax +49 (0) 228 20717-150

www.engagement-global.de

E-Mail : info@engagement-global.de

Rédacteur de la maison d'édition : Jörg Peter Müller
Mise en page : zweiband.media, Berlin
Réalisation technique :ansicht Kommunikationsagentur, Wiesbaden
Mise en page couverture : Corinna Babylon, Berlin

Images sur la page de couverture : © United Nations: Sustainable Development Goals

Compilée et élaborée par :
Jörg-Robert Schreiber et Hannes Siege

à la demande de :
Conférence permanente des Ministres de l'éducation des états fédéré de la
République Fédérale d'Allemagne (CME),
Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (MCE),
Engagement Global gGmbH

Les sites Web de tiers dont l'adresse Internet est spécifiée dans cet ouvrage ont été soigneusement vérifiés avant impression. L'éditeur décline toute responsabilité quant à l'actualité et au contenu de ces sites ou de ceux qui leur sont liés.

S'il n'est pas possible, dans des cas isolés, d'identifier les titulaires corrects des droits sur les textes et illustrations, les prétentions légitimes seront évidemment indemnisées dans le cadre des dispositions usuelles.

2^{ème} édition actualisée et étendue, 2^{ème} impression 2016, traduit en français en 2019

Le contenu de toutes les impressions de cette édition reste inchangé et peut être utilisé parallèlement.

© 2016 Engagement Global gGmbH, Bonn

L'ouvrage et ses parties sont protégés par des droits d'auteur. Ils ne peuvent être mis en réseau et rendus accessibles au public qu'avec le consentement d'Engagement Global gGmbH, Bonn.

Impression : H. Heenemann, Berlin

ISBN 978-3-06-230102-5

Sommaire

Mentions légales	2
Préface de la Présidente de la Conférence des ministres de l'éducation	9
Préface du Ministre fédéral de la Coopération économique et du Développement	10
Le projet commun de la CME et du MCE pour l'élaboration du cadre de référence 2004–2015, Groupe en charge du projet – Groupes de travail d'experts.....	11
Liste des abréviations.....	14
Synthèse.....	16

Chapitre 1 – Bases conceptuelles du cadre de référence

1.1 Missions et objectifs du cadre de référence	21
<i>Box 1 : Changement mondial – Défi posé à notre capacité d'apprentissage</i>	<i>22</i>
<i>Box 2 : Buen Vivir et développement durable</i>	<i>25</i>
1.2 Le développement du concept	
1.2.1 Points de référence du domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable.....	26
1.2.2 Actualisation et extension du cadre de référence.....	26
1.2.3 Décisions internationales et nationales.....	27
<i>Box 3 : Instances et résolutions nationales concernant l'EDD</i>	<i>32</i>
1.3 Le développement mondial en tant qu'objet du cadre de référence	
1.3.1 Les dimensions cibles du modèle de développement durable	34
1.3.2 Comprendre les dimensions cibles en tant que dimensions du développement.....	35
1.3.3 Les niveaux d'action des dimensions du développement.....	36
1.3.4 Interconnexion de structures hétérogènes dans le cadre de la mondialisation dynamique	37
<i>Box 4 : Eurocentrisme</i>	<i>39</i>
1.3.5 La cohérence des dimensions du développement en tant que défi central	40
<i>Box 5 : Gouvernance mondiale et le paradoxe de la souveraineté</i>	<i>46</i>
1.3.6 Équilibre entre aspect mondial et local	47
1.3.7 Politique de développement et développement mondial.....	48
<i>Box 6 : Objectifs du développement durable (ODD).....</i>	<i>49</i>
1.4 Bibliographie	52

Chapitre 2 – Conditions cadres scolaires et défis didactiques et pédagogiques

2.1 Les milieux de vie en mutation.....	55
<i>Box 7 : Inclusion.....</i>	<i>56</i>
2.2 Prise de conscience des problèmes mondiaux et valeurs	63
2.3 Utilisation des médias numériques et milieux de vie médiatiques.....	65
2.4 L'école face aux nouvelles missions	72
2.5 Défis pédagogiques et didactiques.....	75
2.6 Bibliographie et liens	80

Chapitre 3 – Compétences, thèmes, exigences, conception des cours et programmes scolaires

3.1 Introduction	84
-------------------------------	-----------

3.2	Base d'un modèle de compétence pour le domaine d'apprentissage	
	Développement mondial	86
3.3	Domaines de compétence	90
3.4	Sélection et définition des compétences	94
3.5	Compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial	95
3.6	Domaines thématiques et sélection des thèmes	96
3.7	Exigences de performance du domaine d'apprentissage	100
3.8	Développement et conception des cours	101
3.9	Aide à l'orientation pour la création des programmes	104
3.10	Bibliographie	108

Chapitre 4 – Mise en œuvre dans les matières et les domaines spécialisés et éducatifs

4.0	Introduction et vue d'ensemble	111
4.1	École primaire : Enseignement concret et autres matières	
4.1.1	La contribution des matières de l'école primaire au domaine d'apprentissage Développement mondial	115
4.1.2	Compétences partielles de l'école primaire à la fin de la 4 ^{ème} année	117
4.1.3	Thèmes exemplaires	120
4.1.4	Exemple d'enseignement axé sur les compétences : Découvrir de nouveaux chemins.....	121
4.1.5	Observation des performances et discussions sur le développement de l'apprentissage.....	125
4.1.6	Matériels pour la pratique	126
4.1.7	Bibliographie.....	128
4.2	Premier cycle du secondaire :	
	Domaine d'activité linguistique – littéraire – artistique	129
4.2.1	Allemand	
4.2.1.1	La contribution de la matière Allemand au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	129
4.2.1.2	Compétences partielles liées à la matière	132
4.2.1.3	Thèmes exemplaires	136
4.2.1.4	Exemple d'enseignement axé sur les compétences : L'allemand dans le monde....	140
4.2.1.5	Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage	152
4.2.1.6	Bibliographie	154
4.2.2	Nouvelles langues étrangères	
4.2.2.1	Contribution des nouvelles langues étrangères au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	156
4.2.2.2	Compétences partielles liées à la matière	159
4.2.2.3	Thèmes de Développement mondial dans l'enseignement des langues étrangères	162
4.2.2.4	Exemple d'enseignement basé sur les compétences : Projet Adivasi Thé.....	164
4.2.2.5	Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage	173
4.2.2.6	Bibliographie et sources matérielles	174
4.2.3	Arts visuels	

4.2.3.1 Contribution de la matière Arts visuels au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	176
4.2.3.2 Compétences partielles liées à la matière.....	178
4.2.3.3 Thèmes exemplaires	181
4.2.3.4 Schéma d'enseignement axé sur les compétences : IMAGES DU MONDE	183
4.2.3.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage.....	190
4.2.3.6 Bibliographie	191
4.2.4 Musique	
4.2.4.1 Contribution de la matière musique au domaine d'apprentissage Développement mondial	192
4.2.4.2 Compétences partielles liées à la matière.....	194
4.2.4.3 Thèmes exemplaires	197
4.2.4.4 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : La musique est le changement	199
4.2.4.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage.....	211
4.2.4.6 Bibliographie.....	212
4.3 Première cycle du secondaire : Domaine de travail en sciences sociales	
4.3.1 Education politique*	
4.3.1.1 Références au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	214
4.3.1.2 Compétences partielles liées à la matière.....	216
4.3.1.3 Thèmes exemplaires	219
4.3.1.4 Exemple de tâche : Global Governance	220
4.3.1.5 Bibliographie.....	224
4.3.2 Géographie*	
4.3.2.1 Contribution de la géographie au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	225
4.3.2.2 Compétences partielles liée à la matière	228
4.3.2.3 Thèmes exemplaires	231
4.3.2.4 Exemple de tâche : Îles Galápagos.....	233
4.3.2.5 Bibliographie.....	239
4.3.3 Histoire	
4.3.3.1 Contribution de la matière Histoire au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	241
4.3.3.2 Compétences partielles liées à la matière.....	244
4.3.3.3 Thèmes exemplaires	247
4.3.3.4 Suggestions d'enseignement axé sur les compétences: La politique coloniale européenne en Afrique au 19 ^{ème} siècle.....	250
4.3.3.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage.....	268
4.3.3.6 Bibliographie et liens	270
4.3.4 Groupe de matières Religion – Éthique*	
4.3.4.1 Contribution du group de matières Religion –	

Éthique au domaine d'apprentissage Développement mondial	272
4.3.4.2 Compétences partielles liées à la matière	274
4.3.4.3 Thèmes exemplaires	277
4.3.4.4 Exemple de tâche : Turcs allemands et allemands arabes	280
4.3.4.5 Bibliographie.....	283
4.3.5 Économie*	
4.3.5.1 Contribution de l'éducation économique au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	285
4.3.5.2 Compétences partielles liées à la matière	291
4.3.5.3 Thèmes exemplaires	294
4.3.5.4 Exemple de tâche : Décision de localisation de DaimlerChrysler.....	295
4.3.5.5 Bibliographie.....	299
4.4 Première niveau du secondaire :	
Domaine d'activité technique Mathématiques, sciences naturelles	300
4.4.1 Mathématiques	
Mathématiques - Partie didactique	
4.4.1.1 Contribution de la matière Mathématiques au domaine d'apprentissage Développement mondial	300
4.4.1.2 Compétences partielles liées à la matière	303
4.4.1.3 Thèmes exemplaires	306
4.4.1.4 Bibliographie.....	308
Mathématiques - Exemple d'enseignement	
4.4.1.5 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : Éliminer l'extrême pauvreté, objectif de développement mondial	309
4.4.1.6 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage	330
4.4.1.7 Bibliographie et sources de données	331
4.4.2 Enseignement des sciences (biologie, chimie, physique)	
4.4.2.1 Contribution des matières scientifiques Biologie, Chimie, Physique au domaine d'apprentissage Développement mondial	332
4.4.2.2 Compétences partielles liées à la matière	335
4.4.2.3 Thèmes exemplaires	341
4.4.2.4 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : Durabilité de l'approvisionnement en énergie dans un monde globalisé.....	344
4.4.2.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage	353
4.4.2.6 Bibliographie.....	354
4.5 Premier cycle du secondaire : Sport	
4.5.1 Contribution du sport scolaire au domaine d'apprentissage Développement mondial.....	357
4.5.2 Compétences liées aux matières dans le contexte du développement mondial	361
4.5.3 Compétences partielles liées à la matière.....	364
4.5.4 Thèmes exemplaires	364
4.5.5 Exemple d'apprentissage axé sur les compétences : Football mondial	366

4.5.6	Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage	376
4.5.7	Bibliographie.....	377
4.6	Formation professionnelle*	
4.6.1	Remarques préliminaires sur la mission de travail.....	379
4.6.2	Objectifs du concept « Participer à la conception du développement mondial de la formation professionnelle et de la formation continue »	382
4.6.3	Réflexions générales.....	383
4.6.4	Compétences de la formation professionnelle dans le domaine d'apprentissage Développement mondial	385
4.6.5	Les compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial et le modèle de la capacité d'action professionnelle	389
4.6.6	Domaines thématiques et questions clés sur la révision axée sur les compétences/ Refonte des plans d'apprentissage cadres et règlements de formation	390
4.6.7	Exemple de tâche : « Bienvenue à l'hôtel UN MONDE UNIQUE »	395
4.6.8	Proposition de programme d'exploration et de mise en œuvre.....	404
4.6.9	Bibliographie (avec suppléments actuels).....	408

Chapitre 5 – Le domaine d'apprentissage Développement mondial en tant que mission de toute l'école

5.1	Profil scolaire – Programme scolaire – Cours scolaire	415
5.2	Enseignement et apprentissage.....	418
5.3	Pilotage et gestion	420
5.4	Terrains scolaires, bâtiments, salles et équipement.....	422
5.5	Relations extérieures.....	427
5.6	Partenariats, coopération et collaboration dans les réseaux.....	428
5.7	Développement de la qualité et contrôle des résultats.....	431
5.8	Bibliographie	432

Chapitre 6 – Le domaine d'apprentissage Développement mondial dans la formation des enseignantes et des enseignants

6.1	La formation des enseignants en responsabilité partagée : des approches engagées aux structures systémiques	433
6.2	Exigences relatives au domaine d'apprentissage Développement mondial imposées à la formation des enseignants.....	438
6.3	Étapes d'une intégration systémique du domaine d'apprentissage Développement mondial dans la formation des enseignants	441
6.4	Bibliographie	449

Annexe	451
Portail Internet Apprentissage mondial	451
Graphique Coopération institutionnelle	452
Who is Who des auteurs et auteures de la 2 ^{ème} édition.....	453

Préface

Le développement mondial durable en tant qu'objectif de la politique éducative

Le 11 juin 2015, lors de l'assemblée plénière de la Conférence des ministres de l'éducation de Berlin, nous avons adopté le *cadre de référence pour le domaine d'apprentissage du développement mondial dans le cadre de l'éducation au développement durable*, qui nous a permis de porter un regard rétrospectif sur une bonne coopération entre les responsables de la coopération au développement et les responsables de l'éducation en Allemagne.

En 2007, l'assemblée plénière de la Conférence des ministres de l'éducation avait adopté la première version du cadre de référence. Depuis lors, il a été mis en œuvre dans de nombreux projets des États fédérés, avec le soutien du ministère fédéral de la Coopération économique, et a été évalué en 2013 avec de bons résultats.



Les objectifs de la refonte étaient l'extension et la mise à jour du cadre de référence. Le nouveau cadre de référence n'apporte aucun changement fondamental à l'approche et à l'orientation de la version 2007. L'intégration dans les efforts internationaux en faveur du développement durable, le lien étroit qui existe entre les didactiques des disciplines et le référentiel de compétences restent inchangés dans le principe, mais sont mis à jour et étendus à plusieurs disciplines du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ceux-ci incluent des disciplines pour lesquelles on ne perçoit pas immédiatement le rapprochement avec le développement durable mondial, telles que les mathématiques ou le sport.

Le chapitre « Domaine d'apprentissage Développement mondial en tant que mission de l'école dans son ensemble » décrit ce que les écoles peuvent faire pour ancrer la durabilité de manière organisationnelle et structurelle dans le quotidien de la vie scolaire.

Depuis 2011, plus de quarante auteures et auteurs ont participé au projet de la Conférence des ministres de l'éducation et du ministère fédéral de la Coopération économique. 450 pages écrites. Leur travail était encadré par un groupe de projet composé de représentants des sciences et de la société civile.

Le cadre de référence doit continuer à fournir un soutien conceptuel aux administrations chargées de l'éducation et à l'élaboration du programme pédagogique des États fédérés, à la formation des enseignants à tous les niveaux, aux auteurs de manuels scolaires et aux éditeurs de matériel scolaire. Il fournit aux écoles des lignes directrices pour l'élaboration de profils d'école, la conception de programmes de journées complètes, l'assurance qualité et la participation de compétences externes aux établissements, issues du secteur public et du secteur non gouvernemental. Enfin, le cadre de référence constitue une base fiable pour la poursuite de la coopération fructueuse entre les secteurs de l'éducation et du développement.

Ministre d'État Brunhild Kurth
Présidente de la Conférence des Ministres de l'éducation

Le développement mondial durable en tant qu'objectif de la politique de développement

« Depuis la publication et l'impression en 2007/2008, le cadre de référence a eu un impact significatif sur le développement et la pratique de l'apprentissage mondial et, de ce fait, sur l'éducation au développement durable. »

Cette conclusion d'une évaluation commandée par le Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (MCE) a encouragé les responsables de la Conférence des ministres de l'éducation (CME) et du MCE à présenter au public la mise à jour d'environ 450 pages et l'extension du « Cadre de référence pour le domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable ».



Dans la refonte du cadre de référence, adopté en juin 2015 lors de l'assemblée plénière de la CME, nous avons accordé une valeur particulière à l'intégration de l'agenda post-2015 du développement durable. Cet agenda va bien au-delà de la politique de développement classique et des objectifs de développement du Millénaire qui s'achèvent cette année. Il associe toutes les dimensions de la durabilité et s'applique à tous les pays du monde, et non uniquement aux pays en développement. Les nouveaux objectifs qui doivent être adoptés en septembre par l'Assemblée générale des Nations Unies nous offrent l'opportunité de créer un traité sur l'avenir mondial auquel les pays industrialisés et émergents apporteront leur contribution dans l'esprit d'un nouveau partenariat mondial. Toutefois, ce partenariat ne peut devenir une réalité que si les hommes apprennent à se comprendre comme faisant partie d'un monde unique. C'est pourquoi, pour la première fois, un objectif distinct pour l'éducation au développement durable sera inclus. C'est également la raison pour laquelle il est important pour moi que cette responsabilité commune d'un bon avenir pour tous les habitants de la planète devienne un contenu éducatif en Allemagne. Le cadre de référence est un outil essentiel pour atteindre cet objectif. Dans le domaine d'apprentissage « Développement mondial », les élèves doivent acquérir les compétences de base, telles que la capacité de changer de perspective ou l'empathie, et apprendre à s'identifier en tant que « citoyens du monde » dans un monde unique.

Afin de faire avancer la discussion au-delà de ce que nous pouvons faire en Allemagne pour mettre en œuvre cet agenda, le MCE a mis en place un dialogue social élargi avec la Charte de l'avenir, en collaboration avec de nombreux acteurs de la société civile, de la politique, des églises, de l'économie et de la science. Cette année et l'année prochaine, nous présenterons les thèmes de la Charte de l'avenir avec le « ZukunftsTour EINE WELT – Unsere Verantwortung » (FutureTour UN MONDE – Notre responsabilité) dans tous les États fédérés.

Je souhaiterais ici exprimer mes remerciements sincères pour la grande volonté des États fédérés de développer avec nous le domaine d'apprentissage Développement mondial. Nous pouvons ainsi apporter une contribution commune pour ancrer les questions du développement durable dans toute la société.

Dr Gerd Müller

Ministre fédéral de la Coopération économique et du Développement

Le projet commun de la Conférence des ministres de l'éducation (CME) et du Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (MCE) a été approuvé par les Ministres de l'éducation conjointement avec le MCE lors de la session plénière de la CME le 4 mars 2004 à Berlin, et son extension et sa mise à jour ont été commandées par la conférence des responsables de la CME du 12 mai 2011 et adoptées le 11 juin 2015 par l'assemblée plénière de la CME en tant que 2^{ème} édition du cadre de référence pour le domaine d'apprentissage Développement mondial.

2^{ème} édition (actualisée et étendue)

Responsabilité : Les rapporteurs de la CME sur l'EDD

Achim Beule, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, Bade-Wurtemberg
Hannes Siege, Engagement Global gGmbH

Compilée et élaborée par :

Jörg-Robert Schreiber et Hannes Siege

Groupe en charge du projet CME-MCE :

(Conseil et encadrement)

Direction : Achim Beule, Hannes Siege

Prof. Dr Barbara Asbrand, Université Goethe Francfort-sur-le-Main

Monika Dülge/Sarah Louis/Armin Massing/Dr Kambiz Ghawami, VENRO

Dr Claudia Funke-Mandelli, MCE

Peter Gnielczyk, Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.

Dr Christa Henze, Université Duisburg-Essen

Andreas Markurth, Ministère de l'éducation de la Basse-Saxe

Reiner Mathar, Ministère de l'éducation d'État fédéré de Hesse

Prof. Dr Bernd Overwien, Université de Kassel

Andrea Pahl, Université de Brême

Reinhold Reitschuster, Administration du sénat pour l'éducation, la jeunesse et les sciences, Berlin

Jörg-Robert Schreiber, Hambourg

Nicola Fürst-Schuhmacher, Engagement Global gGmbH

Experts invités :

Martin Geisz, Hesse

Dr Thomas Hoffmann, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gym.), Karlsruhe

Prof. ém. Dr Rudolf Schmitt, Université de Brême

Encadrement des groupes de travail d'experts :

Dieter Appelt

Dieter Schoof-Wetzig

Hannes Siege

Groupes de travail d'experts et leurs responsables* :

Groupe de travail Allemand :

*Prof. ém. Dr Ingelore Oomen-Welke, Haute école pédagogique Fribourg

Prof. Dr Bernt Ahrenholz, Université Friedrich-Schiller, Iéna

Prof. Dr Heidi Rösch, Haute école pédagogique Karlsruhe

Groupe de travail Nouvelles langues étrangères :

*Dr phil. h.c. Christoph Edelhoff, Université Justus Liebig, Gießen

Dr Thomas Becker, Lycée Willstätter, Nuremberg

Otfried Börner, directeur d'études a. D., Hambourg

Prof. ém. Dr Konrad Schröder, Université Augsburg

Groupe de travail Musique :

*Prof. Dr Ekkehard Mascher, École supérieure de musique, Detmold

Prof. Dr Bernd Clausen, École supérieure de musique, Wurtzbourg

Prof. Dr Raimund Vogels, École supérieure de musique, Hanovre

Groupe de travail Sport :

*Prof. Dr Petra Gieß-Stüber, Université Albert-Ludwigs Fribourg

Prof. Dr Ansgar Thiel, Université Eberhard-Karls, Tübingen

Groupe de travail Sciences de la nature :

*Dr habil. rer. nat. Burkhard Schroeter, IPN, Université Kiel

Dr Sascha Bernholt, IPN, Université Kiel

Prof. Dr Hendrik Härtig, IPN, Université Kiel

Udo Klinger, Institut pédagogique national de Rhénanie-Palatinat

Prof. Dr Ilka Parchmann, IPN, Université Kiel

Groupe de travail Histoire :

*Prof. Dr Susanne Popp, Université Augsburg

Prof. ém. Dr Elisabeth Erdmann, Université Erlangen-Nuremberg

Prof. Dr Bärbel Kuhn, Université Siegen

Regina Ultze, Administration du sénat pour l'éducation, la jeunesse et les sciences, Berlin

Groupe de travail Mathématiques :

*Prof. Dr Kristina Reiss, Université technique de Munich, School of Education

Prof. Dr Stefan Ufer, Université Ludwig-Maximilians, Munich

Prof. Dr Volker Ulm, Université Augsburg

Groupe de travail Enseignement artistique :

*Dr Ernst Wagner, Université Erlangen

Prof. Dr Sabine Grosser, FH Kiel

Dr Rudolf Preuss, Université Cologne

Auteurs du chapitre général :

Dieter Appelt, Munich

Martin Geisz, Hesse

Reiner Mathar, Ministère de l'éducation de la Hesse

Prof. Dr Bernd Overwien, Université de Kassel

Prof. ém. Dr Rudolf Schmitt, Université de Brême

Jörg-Robert Schreiber, Hambourg

Hannes Siege, Engagement Global gGmbH

* repris de la 1^{ère} édition (2007)

Chef de projet Engagement Global gGmbH : Nicola Fürst-Schuhmacher

Assistante de rédaction Engagement Global gGmbH : Christina Berndt

Groupes de travail d'experts de la 1^{ère} édition (2007) et leurs responsables* :

École primaire

*Prof. ém. Dr Rudolf Schmitt	Université de Brême
Prof. Dr Joachim Kahlert	Université de Munich
Dr Martina Knörzer	PH Ludwigsburg
Prof. Dr Hansjörg Seybold	PH Schwäbisch Gmünd
Andrea Pahl	Université de Brême

Géographie

*Prof. Dr Dieter Böhn	Université de Wurtzbourg
Dr Margit Colditz	Institut national pour la formation des enseignants et la formation continue des enseignants, Magdeburg
Prof. ém. Dr Eberhard Kroß	Université de la Ruhr Bochum
Prof. Dr Karl-Heinz Otto	Université de la Ruhr Bochum
Jörg-Robert Schreiber	Autorité pour la formation et le sport, Hambourg

Biologie/Sciences naturelles

*Prof. Dr Jürgen Mayer	Université de Gießen
Prof. Dr Ute Harms	Université de Munich
Dr Angela Krombaß	Université de Munich

Éducation économique/Économie

*Prof. Dr Gerd-Jan Krol/ Andreas Zoerner	Université de Münster
Dieter Appelt	ISB, Munich
Hannes Siege	InWEnt, Bonn

Éducation politique/Sciences sociales

*Prof. Dr Ingo Juchler	Université de Potsdam
Clemens Jürgenmeyer	Institut Arnold-Bergsträsser, Fribourg i.Brsq.
Prof. Dr Rudolf Tippelt	Université de Munich
Dr Thomas Weber	Centrale fédérale pour la formation politique, Berlin
Prof. Dr Heribert Weiland	Institut Arnold-Bergsträsser, Fribourg i.Brsq.

Groupe des matières Religion Éthique

*Prof. Dr Klaus Hock	Université de Rostock
Dr Julia Dietrich	Université de Tübingen
Martin Geisz	Office de la formation des enseignants, Francfort/M.
Dr Beate-Irene Hämel	Université de Francfort-sur-le-Main
Prof. Dr Norbert Klaes	Université de Wurtzbourg
Prof. Dr Thomas Schreijäck	Université de Francfort-sur-le-Main

Formation professionnelle

*Prof. Dr Heinrich Meyer	Université de Hambourg
Konrad Kutt	Institut fédéral de formation professionnelle, Bonn
Prof. Dr Bernd Overwien	Université technique de Berlin
Barbara Toepfer	Agence de formation des enseignants, Gießen
Hartmut Wiedemann	Administration du sénat pour l'éducation, la jeunesse et les sports, Berlin

* repris de la 1^{ère} édition (2007)

Liste des abréviations

AA	Ministère des affaires étrangères
AFB	Domaine d'exigence
agl	Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e.V.
ALLBUS	Sondage général de la population sur les sciences sociales
ASA	Séjours professionnels et d'étude
ASP-net	Associated Schools Project (des écoles du projet unesco)
BIBB	Institut fédéral de formation professionnelle
BINK	Institutions de formation et consommation durable
BLK	Commission fédérale pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche
BMBF	Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche
BMEL	Ministère fédéral de l'alimentation et de l'agriculture
BMUB	Ministère de l'environnement, de la protection de la nature, de la construction et de la sûreté nucléaire
BMZ (MCE)	Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement
BNE (EDD)	Éducation au développement durable
BpB	Centrale fédérale de la formation politique
BRICS	Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud
CSD	Commission sur le développement durable
DAAD	Office allemand d'échanges universitaires
DaF	L'allemand en tant que langue étrangère
DBU	Fondation allemande pour l'environnement
DESECO	Définition et sélection des compétences
DOSB	Confédération allemande des sports olympiques
DSW	Fondation allemande pour la population mondiale
DUK	Commission allemande de l'UNESCO
EfA	Éducation pour tous
EFQ	Cadre européen des qualifications
EMAS	Système de management environnemental et d'audit
ENSA	Programme d'échange scolaire sur la politique de développement
FEB	Programme de soutien pour l'éducation à la politique de développement
FIFA	Fédération Internationale de Football
G7(8)	États-Unis, Royaume-Uni, Canada, Japon, France, Allemagne, Italie (Russie)
G20	Groupe des vingt pays industriels et émergents les plus importants
GER	Cadre européen de référence pour les langues
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) gGmbH
HRK	Conférence des recteurs universitaires
ICILS	Étude internationale sur la maîtrise de l'informatique et de l'information
IGLU	Étude internationale sur la lecture à l'école primaire
IGU	Union géographique internationale
IPCC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution climatique
IQB	Institut du développement de la qualité dans l'éducation

IStGH	Cour pénale internationale
IZIEW	Centre international pour l'éthique dans les sciences (Université de Tübingen)
KfW	Institut de crédit pour la reconstruction
KMK (CME)	Conférence des ministres de l'éducation
LAA	Enseignants/Enseignantes stagiaires en formation
LEB	Philosophie de vie Éthique-Religion
MDGs (OMD)	Objectifs du Millénaire pour le développement
MINT	Mathématiques, informatique, sciences naturelles, technique
NRO	Organisations non gouvernementales
OECD	Organisation pour la coopération économique et le développement
OWG	Groupe de travail ouvert (des NU pour la définition des ODD)
PASCH	Écoles : Partenaires du futur
PISA	Programme d'évaluation des étudiants internationaux
RNE	Conseil pour le développement durable
RSU	Conseil des experts pour les questions environnementales
SDGs (ODD)	Objectifs du développement durable
SKEW	Centre de service des communes dans un Monde Unique
UN	Nations Unies
UNCED	Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio 1992)
UNDP	Programme de développement des Nations Unies
UNEP	Programme environnemental des Nations Unies
UNESCO	Organisation éducatives, scientifique et culturelle des Nations Unies
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VENRO	Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe e.V.
VN	Nations unies
WAP	Programme d'action mondial
WBGU	Conseil scientifique pour les questions environnementales mondiales

Synthèse

L'éducation en tant que base du développement durable

Le cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial* est une contribution à la stratégie nationale « du projet à la structure » faisant suite à la Décennie des Nations Unies « Éducation au développement durable », concernant le nouveau programme d'action mondial EDD et l'agenda post-2015 des Nations Unies. Il s'agit de faire en sorte, à l'heure des grands défis mondiaux, que la qualité de l'éducation dans nos écoles soit le fondement du développement durable.

Un projet de la Conférence des ministres de l'éducation et du Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement

Le cadre de référence est le fruit d'une initiative conjointe de la Conférence permanente des ministres de l'éducation des États fédérés de la République Fédérale d'Allemagne (CME) et du Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (MCE). Le 4 mars 2011, le comité des établissements scolaires de la CME a approuvé un plan de travail visant à élargir et à mettre à jour le cadre de référence publié pour la première fois en 2007, en tenant compte d'une évaluation de l'utilisation de la première édition et des conclusions des projets de mise en œuvre dans les États fédérés. Comme par le passé, le MCE a pris en charge le soutien financier et la mise en œuvre organisationnelle du projet par le biais d'Engagement Global (EG) sous la direction des rapporteurs EDD de la Conférence permanente. Les travaux des groupes de travail d'experts composés d'une trentaine de didacticiennes et didacticiens spécialisés issus de hautes écoles ainsi que d'enseignantes et d'enseignants ont été encadrés par un groupe de projet composé de représentantes et de représentants des ministères de l'éducation, des sciences et des organisations non gouvernementales. Dans sa forme actuelle, la 2^{ème} édition du cadre de référence est le résultat d'un processus de travail de quatre ans, comprenant de nombreuses suggestions pour une consultation spécialisée les 3 et 4 septembre 2014. Elle a été adoptée par l'assemblée plénière de la CME le 11 juin 2015.

Intégration de tous les domaines spécialisés

Conformément au mandat de la CME, la révision élargie du cadre de référence concerne le cycle du primaire et le premier cycle du secondaire et crée la base d'une extension au deuxième cycle du secondaire. Elle répond au souhait général d'élargir le *domaine d'apprentissage du Développement mondial* aux matières suivantes : allemand, nouvelles langues étrangères, arts visuels, musique, histoire, mathématiques, sciences naturelles (biologie, chimie, physique) et au sport. La contribution pour le domaine de l'école primaire a également été mise à jour. Les chapitres sur les matières géographie, éducation politique, religion-éthique et économie ainsi que sur la formation professionnelle ont été repris sans changement dans la 2^{ème} édition. Fondamentalement, toutes les matières spécialisées jusqu'à l'obtention du diplôme de fin du premier cycle secondaire sont donc incluses dans l'orientation vers un *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Dans le chapitre sur la formation professionnelle, il est fait mention des évolutions au cours des dernières années et des besoins d'action existants, à titre d'introduction ainsi que dans un supplément à la bibliographie.

Missions du domaine d'apprentissage Développement mondial

Avec sa focalisation accrue sur la pratique, la nouvelle édition s'adresse encore plus qu'auparavant aux intervenants de la vie scolaire et à leurs partenaires de coopération. L'objectif est de relier ce domaine d'apprentissage au développement de la qualité en milieu scolaire dans le cadre d'une école auto-responsable. Un *domaine d'apprentissage* ne signifie pas un domaine qui doit être considéré séparément dans les grilles horaires. Il s'agit plutôt de donner progressivement une nouvelle orientation aux concepts didactiques des matières, de simplifier la coordination technique, de stimuler les formes d'enseignement interdisciplinaires et axées sur les projets et de créer un lien efficace avec des activités extrascolaires ou la vie scolaire. Le cadre de référence se voit comme un générateur d'impulsions pour l'éducation et l'administration à tous les niveaux, ainsi que pour toutes les infrastructures de services scolaires. C'est le cadre de référence pour l'élaboration de plans d'enseignement et de formation et de programmes scolaires, pour la conception d'activités pédagogiques et extrascolaires, pour les exigences spécifiques au domaine d'apprentissage et aux matières et leur révision, et – par le biais de la nouvelle édition dans une plus large mesure – pour l'administration scolaire et la formation des enseignants.

L'attention est portée sur les enfants et les adolescents avec les défis auxquels ils sont confrontés en tant qu'apprenants dans un univers mondialisé en mutation dynamique. Du point de vue des structures techniques existantes, il est montré comment une coordination interdisciplinaire et des formes d'apprentissage de plus en plus auto-organisées peuvent être utilisées pour façonner un enseignement axé sur le contexte et le monde réel et fondé sur le modèle du développement durable. Il ne s'agit pas de l'élargissement de l'éventail de sujets, mais d'une référence plus forte à la réalité (dans certains cas, plus axée vers l'avenir) aux contenus des sujets. Les exemples de cours axés sur les compétences des sujets nouvellement introduits donnent des suggestions sur la manière dont ces objectifs peuvent être atteints dans la pratique sans une expansion excessive des exigences scolaires.

Orientation vers le modèle du développement durable

Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est une composante essentielle de l'éducation au développement durable (EDD) et contribue à son intégration dans l'éducation scolaire. L'orientation cohérente vers le modèle de développement durable repose sur un consensus fondamental de la communauté internationale depuis plus de 20 ans. Conformément au principe de changement de perspective, le plus grand nombre possible de points de vue différents sont inclus dans la construction de l'avenir.

À la différence de l'enseignement scolaire spécialisé, le *domaine d'apprentissage Développement mondial* peut difficilement se référer à des concepts de sciences de référence différenciés empiriquement et à long terme. Il repose donc largement sur les décisions nationales et internationales en matière de développement durable et sur un concept didactique des dimensions du développement fondé sur l'idée directrice du développement durable, reconnu par la communauté internationale depuis la Conférence de Rio sur l'environnement et le développement en 1992 et progressivement élargi. Sur la base des différents intérêts d'action des acteurs et en tenant compte de la diversité culturelle, le concept fournit une orientation pour l'analyse des décisions et des processus à différents niveaux et un aperçu de leur

interdépendance. Il convient de noter que le modèle central du développement durable dans l'éducation – contrairement à la politique – ne doit pas être compris principalement comme un paradigme normatif de la durabilité au sens de glissières de sécurité et de limites définies de la viabilité ou de modèles comportementaux souhaitables, mais fournit une orientation pour l'analyse, l'évaluation et l'action dans les processus d'apprentissage.

Objectif éducatif, idées directrices, compétences et domaines thématiques

L'objectif pédagogique fondamental dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est d'acquérir les compétences de base pour une conception durable de la vie privée et professionnelle, la participation à la société et la coresponsabilité à l'échelle mondiale. Le cadre de référence identifie onze compétences de base dans les domaines *Identification – Évaluation – Action*, auxquelles se rapportent les compétences (partielles) des matières pertinentes pour le domaine d'apprentissage. Les compétences sont acquises au cours du processus d'apprentissage en termes de contenus qui sont désignés sous forme d'un catalogue généralement ouvert de 21 domaines relevant du *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

L'approche didactique pour l'atteinte de ces objectifs est caractérisée par cinq idées directrices :

- Orientation vers le modèle du développement durable
- Analyse des processus de développement sur différents niveaux d'action
- Gestion de la diversité
- Capacité à accepter le changement de perspective
- Orientation vers le contexte et le milieu de vie

Objet d'apprentissage et hypothèses de base

Un domaine d'apprentissage qui met l'accent sur la mondialisation, relie les processus locaux et mondiaux et couvre tous les domaines scolaires spécialisés, est imprégné de notions et d'hypothèses de base, telles que la compréhension du développement durable, qui ne peuvent être pleinement illustrés dans tous les contextes. Sept zones de texte dont les déclarations de base s'appliquent à l'ensemble du cadre de référence leur sont consacrées :

1. Changement mondial – Défi posé à notre capacité d'apprentissage
2. Buen Vivir et développement durable
3. Instances et décisions nationales à propos de l'EDD
4. Eurocentrisme
5. Gouvernance mondiale et le paradoxe de la souveraineté
6. Objectifs du développement durable (ODD)
7. Inclusion

Le développement durable n'est pas synonyme de croissance, mais compris comme un développement durable de la qualité de la vie pour tous – compte tenu des conditions-cadres écologiques.

Les six chapitres du cadre de référence traitent de sujets connexes mais autonomes et peuvent également être utilisés individuellement pour mettre en œuvre le domaine d'apprentissage :

Chapitre 1 : Bases conceptuelles du cadre de référence

L'objet du domaine d'apprentissage et les éléments du concept didactique sont présentés sur la base de décisions nationales et internationales ainsi que de conclusions scientifiques sur le changement mondial. Ce dernier est caractérisé par la structure cohérente du modèle de développement durable, qui, avec ses quatre dimensions de développement, à savoir les aspects économiques, sociaux, environnementaux et politiques, et les dimensions cibles associées à tous les niveaux, fournit une orientation pour une reconnaissance, une évaluation et une action autodéterminées. Il est fait référence à l'orientation et aux stratégies du gouvernement fédéral et des États fédérés en matière de politique de développement, ainsi qu'aux stratégies de durabilité existantes.

Chapitre 2 : Conditions-cadres scolaires et défis pédagogiques et didactiques

Des études récentes ont permis de décrire l'évolution des modes de vie et la relation des enfants et des adolescents avec la mondialisation et des valeurs telles que le développement durable. L'accent est, à cet effet, mis sur les médias numériques, particulièrement importants pour le domaine de l'apprentissage, et leur utilisation. La perception des diverses conditions-cadres de l'éducation est une condition préalable aux défis pédagogiques et didactiques liés au domaine d'apprentissage, par exemple pour : Par exemple, dans la création de l'identité, le développement de valeurs et la capacité de changer de perspective.

Chapitre 3 : Compétences, sujets, exigences, organisation de l'enseignement et programmes de cours

On déduit onze compétences de base dans les domaines de la reconnaissance, de l'évaluation et de l'action, ainsi que des critères de choix pour le domaine d'apprentissage et des critères de sélection. De même, la définition de 21 domaines thématiques pertinents y est traitée. La combinaison de compétences sélectionnées avec des sujets adaptés au contexte ou au monde réel est au cœur des suggestions pour une conception pédagogique concrète. Dans un sous-chapitre séparé, des aides à la création d'un programme scolaire interne sont fournies pour ancrer le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Chapitre 4 : Mise en œuvre dans les matières, domaines spécialisés et éducatifs

Outre les articles inchangés de la 1^{ère} édition du cadre de référence (éducation politique, géographie, religion/éthique, économie et formation professionnelle), des articles sur l'école primaire et les matières allemands, nouvelles langues étrangères, arts visuels, musique, histoire, mathématiques, enseignement des sciences naturelles (biologie, physique, chimie) et sport y sont également proposés. Ils présentent tous la contribution de la matière au *domaine d'apprentissage Développement mondial*, identifient les compétences disciplinaires liées aux onze compétences essentielles du domaine d'apprentissage, proposent des sujets appropriés et fournissent un exemple d'enseignement fondé sur les compétences.

Chapitre 5 : Le domaine d'apprentissage Développement mondial en tant que mission de toute l'école

Outre la coordination du contenu des matières d'un *domaine d'apprentissage Développement mondial*, l'institution éducative gagne l'école dans son ensemble en alignant ses éléments de profil sur la durabilité en termes de qualité et de visibilité. Selon la situation, cela peut aller du contrôle du développement scolaire et de la gestion des écoles au renforcement des comités et à la coopération des parties prenantes, des réseaux, des coopérations et des partenariats ainsi que des entreprises gérées par des étudiants à la gestion des ressources et à la conception et aux équipements durables d'écoles. Des exemples stimulants de différents États fédérés sont donnés sur ces points focaux et sur des contacts importants y sont mentionnés.

Chapitre 6 : Le domaine d'apprentissage Développement mondial dans la formation des enseignantes et des enseignants

Afin de souligner le besoin reconnu d'un développement structurel et de contenu de la formation des enseignants pour renforcer l'éducation au développement durable, des approches issues des trois phases de la formation/formation continue sont présentées. Les exigences sont présentées, mais surtout des suggestions pour faire face à ces défis de responsabilité partagée (universités, instituts d'État, associations professionnelles, etc.), ainsi que des étapes réussies pour l'intégration du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans la formation des enseignants à l'aide d'exemples de différents États fédérés.

1 Bases conceptuelles du cadre de référence

Dieter Appelt (jusqu'en 2013), Hannes Siege

1.1 Missions et objectifs du cadre de référence

Les changements environnementaux graves dans le monde, tels que les dangers du réchauffement planétaire, l'épuisement des ressources naturelles et la perte de la biodiversité ainsi que l'étendue de la pauvreté mondiale, une restriction croissante des droits politiques et des libertés civiles dans de nombreuses régions du monde, les guerres et les menaces de terrorisme, ainsi que les risques et les crises des systèmes financiers nous posent des défis politiques, économiques, sociaux et environnementaux. Ils permettent de prendre conscience que la mondialisation durable ne peut être façonnée que par les objectifs du développement durable et une nouvelle conception de la croissance (voir **BOX 1**). Le développement ultérieur du processus de développement durable de Rio après 2015 et son intégration dans les programmes de suivi des grands projets des Nations Unies, tels que les *Objectifs du Millénaire pour le développement* (OMD), accordent une importance croissante à l'*éducation au développement durable* (EDD). Dans ce contexte, l'UNESCO souligne qu'il est dans l'intérêt de tous de veiller à ce que la qualité de l'éducation soit au cœur de l'agenda du développement pour l'après-2015, car il s'agit de la force de transformation la plus importante pour le développement durable.¹

Parallèlement, des doutes subsistent quant à la possibilité de contrôler le changement social dans la direction du développement durable dans les conditions-cadres actuelles. Il est de plus en plus évident que le changement climatique ne peut plus être totalement évité, qu'un découplage effectif de la croissance économique et de la consommation de ressources n'est plus perceptible, que diverses limites planétaires ont déjà été dépassées et que, par conséquent, une attention particulière doit être également accordée à l'élaboration de stratégies d'adaptation à l'inévitable.²

Le sommet mondial de Rio en 1992 a été le point de départ pour la reconnaissance internationale du modèle de développement durable et de la nécessité de coordonner les dimensions cibles sociales, économiques et écologiques. En harmonie avec les décisions le processus de suivi géré par les Nations Unies a été souligné en Allemagne, notamment par le MCE

¹ UNESCO (2014) : Position Paper on Education Post 2015: "Education is a right that transforms lives when it is accessible to all, relevant and underpinned by core shared values. Because quality education is the most influential force for alleviating poverty, improving health and livelihoods, increasing prosperity and shaping more inclusive, sustainable and peaceful societies, it is in everyone's interest to ensure that it is at the centre of the post-2015 development agenda."

² cf. l'expertise finale du WBGU (2011) sur la Conférence Rio+20 (2012) : <https://www.wbgu.de/hauptgutachten/hg-2011-transformation/> (Accès : 12/12/2015)

BOX 1 Changement mondial – Défi posé à notre capacité d'apprentissage

Depuis la fin de la guerre froide, quatre vagues de changement mondial se renforçant mutuellement ont créé une nouvelle réalité du système international :

1. **une économie mondiale interconnectée** : la mondialisation économique en constante accélération qui crée de multiples opportunités et simultanément des vulnérabilités et des risques mondiaux ;
2. **architectures de pouvoir diffuses** : les changements de pouvoir tectoniques vers les pays émergents, principalement la Chine, l'Inde et le Brésil, qui sapent la domination de l'Occident et produisent des constellations et des blocages de marché polycentriques ;
3. **anthropocène – l'ère géologique des humains** : la prise de conscience du fait que les humains sont devenus la force motrice du système terrestre et qu'au cours de ce siècle un changement du système terrestre avec des conséquences imprévisibles pour près de neuf milliards de personnes est probable, si l'économie mondiale poursuit la trajectoire de croissance établie, en agissant sur les gaz à effet de serre et basée sur les ressources ;
4. **infrastructures de communication pour la société mondiale** : pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, les nouvelles technologies de communication permettent l'échange mondial d'informations, de connaissances et d'actualités en temps réel, ouvrant ainsi de nouveaux espaces de coopération transfrontaliers virtuels, tout en créant des formes inédites de contrôle et de surveillance des données.

Aucun ordre politique n'a encore été « trouvé et inventé » pour assurer la sécurité, la prospérité et la démocratie au plus grand nombre possible de citoyens du monde, pour la nouvelle réalité du système international d'un monde fortement interconnecté.

Le 21^{ème} siècle est marqué par l'émergence d'une société mondiale qui permet une densité sans précédent de réseaux culturels, économiques et politiques mondiaux. Il en résulte une économie de marché mondiale dont même des sociétés non occidentales commencent à tirer profit, menaçant en même temps de franchir les frontières du système terrestre.

Au début du 21^{ème} siècle, les risques systémiques mondiaux remettent en cause un ordre politique mondial diffus, sans centre clair, dont les stratégies de résolution de problèmes prennent des formes très différentes, telles que la légalisation (par exemple la mise en place du GIEC), les réseaux de coordination informels G 7, G 20, BRICS) ou la rechute dans des politiques de pouvoir parfois anachroniques (comme dans la crise ukrainienne).

Nous vivons dans une « époque intermédiaire » – entre l'époque des États-nations où la vie de la plupart des gens dépendait essentiellement de la dynamique au sein de leurs États, tant que seule la « paix extérieure » était garantie et l'ère d'une société mondiale fortement interconnectée sur le « contrôle » de laquelle les États-nations n'ont qu'une influence limitée. Parallèlement, nous vivons également dans une phase de transition durant laquelle il est décidé si l'humanité apprend à assumer la responsabilité de la stabilité du système terrestre et donc des moyens de subsistance de nombreuses générations futures.

La création pacifique d'une culture mondiale de la coopération est une condition préalable aux interdépendances mondiales du 21^{ème} siècle, afin de réduire les risques systémiques mondiaux et de stabiliser les biens publics mondiaux (principalement le système terrestre, mais aussi les marchés financiers internationaux) et les utiliser sur la base des critères d'équité généralement acceptés.

Dirk Messner, directeur de l'Institut allemand pour la politique de développement (DIE), co-président du Conseil scientifique du gouvernement fédéral sur les changements environnementaux à l'échelle mondiale (WBGU)

et l'Association pour la politique de développement et l'aide humanitaire (VENRO), la perspective politique de la *bonne gouvernance* et de la *formulation de politiques démocratiques* comme une autre dimension cible importante, comme indiqué lors de la conférence de suivi à Johannesburg en 2002 est devenue plus visible. Depuis les années 1990, le modèle de développement durable en Allemagne a été repris de plus en plus par la politique et la société civile. L'État et les États fédérés l'utilisent comme guide. Ainsi, en 2002, le gouvernement fédéral a présenté pour la première fois une stratégie nationale de durabilité³, qui doit être perfectionnée constamment et dans la conception de laquelle l'EDD doit jouer un rôle dans l'avenir. En tant qu'instrument politique, les stratégies de développement durable à différents niveaux (monde, Europe, Allemagne, États fédérés, municipalités) peuvent jouer un rôle important dans la poursuite d'objectifs en matière d'éducation (cf. Fondation Bertelsmann 2014).⁴

En conséquence de la prise de conscience croissante du problème d'une mondialisation très dynamique, des défis environnementaux, de la pauvreté et des violations des droits de l'homme, l'éducation à l'environnement et l'apprentissage à l'échelle mondiale ont en toute logique axé leurs concepts sur la durabilité. Les processus d'éducation concernent un modèle qui, avec ses quatre dimensions de développement/cibles – de la performance économique, la justice sociale, la compatibilité écologique et élaboration d'une politique démocratique –, fournit une orientation pour des jugements et des actions responsables (voir aussi Fig. 9, p. 87). Compte tenu des objectifs contradictoires entre les quatre dimensions du développement et l'offre de cohérence, la recherche de synergies durables et le dépassement (ou la réduction) de tels conflits sur fond de divers points de départ et intérêts culturels et socio-économiques ainsi que des droits de l'homme existants sont en jeu.

L'éducation au développement durable (EDD) a donné d'importantes impulsions et a eu un effet intégrateur dans le cadre de la Décennie des Nations Unies du même nom (2005-2014). Ces dernières années, les écoles ont intégré l'EDD dans leurs programmes d'enseignement de nombreuses manières différentes et sont en train de l'ancrer dans leurs structures au-delà des projets individuels. La nouvelle édition étendue du *cadre de référence pour le domaine d'apprentissage Développement mondial* dans le cadre de l'éducation au développement durable a pour objectif d'aider à acquérir les compétences pertinentes dans le plus grand nombre de matières possible et à assurer la durabilité également dans de la vie scolaire extracurriculaire ainsi que dans la gestion et de l'administration (voir chap. 5).

Face aux défis croissants, les enfants et les adolescents doivent développer des compétences axées sur l'avenir pour leur propre univers de vie et leurs perspectives professionnelles et sociales. Les systèmes éducatifs doivent permettre ces qualifications, car l'internationalisation de l'économie et de la société modifie les domaines d'activité et, par conséquent, les profils requis des employés dans presque tous les secteurs et domaines professionnels.

³ www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Nachhaltigkeitsstrategie/_node.html

⁴ Bertelsmann Stiftung (Éd. 2014) : Nachhaltigkeitsstrategien erfolgreich entwickeln, Gütersloh <http://tinyurl.com/nam6h8w> (Accès : 12/12/2015)

Les **idées directrices du domaine d'apprentissage Développement mondial** pour la réalisation de ces objectifs sont :

- Orientation vers le modèle de développement durable,
- Analyse des processus de développement⁵ à différents niveaux d'action,
- Gestion de la diversité,
- Capacité à accepter le changement de perspective,
- Orientation vers le contexte et le milieu de vie.

L'orientation continue vers le modèle de développement durable repose sur un large consensus de la communauté internationale depuis plus de 20 ans. Conformément au principe de la multi-perspectivité, divers points de vue sur la construction de l'avenir sont également incluses (voir **BOX 2**).

Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est conçu pour toutes les disciplines et tous les sujets. Il comporte les caractéristiques essentielles d'un domaine⁶ : un domaine délimitable, un accès spécifique au monde et la référence à un concept didactique de base.

Le cadre de référence se réfère aux niveaux primaire et secondaire I et crée les bases d'une extension au niveau secondaire supérieur. Avec la contribution (en grande partie inchangée) à la formation professionnelle figurant également dans la 1^{ère} édition (2007), il offre également une aide pour la nécessité d'actions dans ce domaine. L'objet d'apprentissage et les fondements conceptuels y sont décrits (chapitre 1). Ils définissent le cadre de la mise en œuvre dans l'enseignement, les programmes éducatifs et scolaires (chapitre 3) et établissent, en tenant compte des programmes scolaires et des standards de formation existants, le lien curriculaire entre les matières (Chapitre 4). Le cadre de référence offre des exemples d'enseignement axés sur les compétences à mettre en œuvre dans les matières et les projets transdisciplinaires. Par ailleurs, il fait état d'aides pour la conception des cours et des activités parascolaires, pour la coopération avec des partenaires de la société civile, ainsi que pour les exigences spécifiques au domaine d'apprentissage et à la discipline et leur révision. Le cadre de référence décrit les conditions-cadres pédagogiques (chapitre 2) ainsi que les exigences applicables à l'ensemble de l'école, qui sont dérivées de l'orientation de l'apprentissage sur le développement durable (chapitre 5), et présente les conclusions et les besoins de développement pour la formation des enseignants (chapitre 6).

⁵ Ceci (ainsi que des termes tels que *projet de développement*, etc.) signifie explicitement des *développements* dans toutes les régions du monde. Comme souvent dans le discours sur les politiques de développement, le développement ne se limite pas aux événements survenus dans les pays en développement ou émergents

⁶ Pour la définition du domaine en relation avec les modèles de compétence scolaire, voir : Klieme, E., et al. (2003) : Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, page 59

BOX 2 Buen Vivir et développement durable

Lors d'une récente réunion des membres du réseau *Suma-Uta* de conseils communautaires pour partager leurs points de vue sur *Buen Vivir* ou *Suma Jakana* (« *marcher debout* » sur Aymara), chacun des 15 participants, femmes et hommes, a présenté une version différente des traits caractéristiques. Finalement, tout le monde a convenu que chacune des 15 définitions était essentielle pour comprendre ce que *Suma Jakana* était réellement. Selon leurs dires, si une seule des explications avait été omise, ce ne serait pas *Suma Jakana*. Ce que l'on peut apprendre de cet exercice, c'est l'inutilité de tenter de parvenir à une définition précise, donc limitée et restrictive, et l'impossibilité de regrouper l'apprentissage vivant commun dans le contexte d'une planification orientée vers des objectifs extérieurs établis.

Avec leur description commune d'une vision de *Buen Vivir*, les dirigeants de *Suma-Uta* ont convenu avec David Choquehunca, ministre bolivien des affaires étrangères très respecté, qui a déclaré que « *Buen Vivir signifie partager [...], vivre en communauté, en fraternité et, surtout, en complémentarité mutuelle [...] non concurrentielle, en harmonie avec les peuples et avec la nature, en pourvoyant à nos besoins, en protégeant l'environnement [...] afin de rétablir la santé de Mère Terre.* »

Buen Vivir n'est donc pas une utopie. C'est une expérience personnelle vécue dans des communautés partageant une culture commune, une cosmovision et une forme de vie. Bien que l'expression spécifique à la culture de la sagesse des peuples autochtones des Andes centrales soit culturellement spécifique, la notion de *Buen Vivir*, comprise comme une belle vie, fait partie de toutes les cultures. Son importance croissante doit être comprise comme un rappel de son absence dans le discours dominant sur le développement, où cette notion doit être fermement ancrée en tant que composante centrale d'un pilier culturel invisible de la durabilité. *Buen Vivir* revêt donc une importance capitale pour le développement durable dans les Andes centrales.

Avec la compréhension de la communauté, le lien solide avec une vie en paix est un élément constant des descriptions de *Buen Vivir* dans les Andes centrales. La paix semble être le contexte transculturel dans lequel on vit bien dans les communautés locales. Elle constitue donc une plateforme indispensable pour le dialogue interculturel sur la durabilité.

En tant que concept, *Buen Vivir* a été utilisé dans la rédaction de constitutions dans deux pays des Andes centrales : l'Équateur (2008) et la Bolivie (2009). En conséquence, il a une large influence dans la sensibilisation du public concernant la remise en cause de l'affirmation selon laquelle la croissance économique conduit à une vie meilleure et nécessairement à *Buen Vivir*. Au contraire, les populations autochtones des Andes centrales constatent que la croissance résultant de l'exploitation des ressources naturelles leur fait perdre l'accès à leurs terres ancestrales, et les oblige ainsi à abandonner un mode de vie qui s'est avéré durable depuis des milliers d'années.

Jorge Ishizawa, coordinateur du projet Andino Tecnologías Campesinas au Pérou depuis 1996 (du « *development dialogue 59* », 2012, avec l'aimable autorisation de la Fondation Dag-Hammarskjöld)

1.2 Le développement du concept

1.2.1 Points de référence du domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable

Contrairement aux matières traditionnelles, le *domaine d'apprentissage Développement mondial* nécessite une description du sujet, en l'occurrence le défi posé par le développement mondial eu égard à notre viabilité future (voir **BOX 1**, p. 22). Alors que les matières scolaires sont généralement clairement orientées vers une ou plusieurs sciences de référence, le *domaine d'apprentissage Développement mondial* se définit avant tout :

- par les décisions aux niveaux international et national dans divers domaines politiques, notamment en matière de politique de développement, économique, sociale et environnementale,
- par des approches théoriques scientifiques et des analyses actuelles des sciences pertinentes dans ces domaines ainsi que des sciences de l'éducation,
- par des besoins d'orientation et de qualification à l'échelle de la société et de l'individu eu égard à la mondialisation et au développement durable,
- par référence aux objectifs de développement durable et aux concepts et programmes d'une éducation au développement durable
- et par la compatibilité avec les concepts didactiques des matières enseignées.

1.2.2 Actualisation et extension du cadre de référence

Le cadre de référence actualisé et élargi a été adopté par l'assemblée plénière de la CME le 11 juin 2015. Il s'appuie sur l'expérience de la décennie d'éducation EDD 2005-2014 et intègre les efforts des États fédérés et de la société civile pour mettre en œuvre le cadre de référence. Les effets du cadre de référence ont été évalués en 2012/2013 sur la base d'une décision de la Conférence des responsables de la CME du 13 mai 2011. Les résultats de l'évaluation⁷ sont inclus dans la version mise à jour et augmentée du cadre de référence. Des informations ont été collectées dans les domaines suivants :

1. Élargissement du cadre de référence en ligne et sous forme imprimée
2. Utilisation du cadre de référence dans les ministères et instituts compétents des États fédérés
3. Utilisation du cadre de référence par les organisations non gouvernementales
4. Intégration du cadre de référence dans la formation des enseignants de la première, seconde et troisième phase et travaux de recherche sur le cadre de référence
5. Projets sur le cadre de référence financés à l'échelle nationale

Dans ces domaines, il convient d'identifier les effets du cadre de référence qui mettent entre autres en évidence que la conception du domaine d'apprentissage doit guider l'actualisation et l'extension ainsi que la mise en œuvre en décrivant la contribution des matières scolaires.

⁷ Schoof-Wetzig, D. pour Engagement Global (2014) : Auswertung der Nutzung des Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, www.engagement-global.de/global-entwicklung.html

En outre, le besoin d'élargir les champs d'action extrascolaires du développement scolaire a été constaté. Ce besoin est satisfait par l'inclusion d'un nouveau chapitre 5 « *Le domaine d'apprentissage Développement mondial* en tant que mission de l'école dans son ensemble ». Le désir de mieux prendre en compte la formation des enseignants est abordé au chapitre 6.

Le projet responsable CME-MCE compétent a réalisé diverses évaluations et expertises pour la première édition du cadre de référence.⁸ Elles peuvent être consultées sur <http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html> complétées par les contributions actuelles au *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Dans le portail central pour l'apprentissage mondial (www.globaleslernen.de), une rubrique distincte a été créée pour toutes les questions relatives à la pratique, notamment aussi pour le matériel didactique.

La refonde élargie du cadre de référence est conforme à la volonté et à la mission générales de CME d'élargir le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, aux matières allemand, nouvelles langues étrangères, art visuel, musique, histoire, mathématiques, sciences naturelles (biologie, chimie, physique) et sport de l'enseignement secondaire I. La contribution pour secteur des écoles primaires a également été mise à jour. Les chapitres sur la géographie, l'éducation politique, l'éthique des religions et l'économie sont restés inchangés dans la 2^{ème} édition. Dans le chapitre « Formation professionnelle », une introduction (ainsi qu'un complément à la bibliographie) a été consacrée aux développements de ces dernières années et à la nécessité d'agir.

1.2.3 Décisions internationales et nationales

Décisions internationales

La *Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain*, qui s'est tenue à Stockholm en 1972, a ouvert la voie à un programme environnemental reflétant l'inquiétude grandissante que les ressources naturelles soient limitées et limitant ainsi la croissance économique.⁹ Cependant, l'Agenda de Stockholm a en premier lieu retenu l'attention des pays industrialisés et n'a eu, à l'époque que peu d'influence sur les pays en développement. L'un des résultats de la Conférence fut la création de l'UNEP (United Nations Environmental Programme), qui a permis de rapprocher l'Agenda environnemental des pays en développement. Suite à la Conférence de Stockholm, l'éducation à l'environnement s'est développée et a renforcé la prise de conscience générale des défis environnementaux.

Presque en même temps, la Conférence générale de l'UNESCO de 1974 a adopté la *Recommandation sur l'éducation à la compréhension et à la coopération internationales et à la paix*

⁸ entre autres

- Documents du 3^{ème} symposium CME-MCE de 2004 :
Ferdowski, A.: Nachhaltige Entwicklung – Die (welt)politische Dimension
Loose, O.: Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension
Overwien, B.: Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen
Rauch, T./Tröger, S.: Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension
Wolff, P.: Nachhaltige Entwicklung – Die wirtschaftliche Dimension
- Documents du 4^{ème} symposium CME-MCE de 2006:
Knoerzer, M.: Lehrplananalyse Grundschulen
Schmitt, R.: Befragung zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen

⁹ Les limites de la croissance. Rapport du Club of Rome sur la situation de l'humanité. De l'Américain Hans Dieter Heck. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1972

dans le monde, ainsi que sur l'éducation aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Elle est considérée, avec ses objectifs de compétences et son appel à une « vision mondiale », comme un document de référence important d'une « éducation mondiale » qui s'est exprimée en termes de programme depuis les années 70 dans tous les domaines de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. La recommandation de l'UNESCO d'il y a 40 ans revêt encore une importance fondamentale pour la compréhension de l'apprentissage mondial (voir Seitz, K., 2002, p. 367 et suiv.). En 2012, l'Assemblée générale des Nations Unies a réaffirmé l'éducation aux droits de l'homme, donnant un nouveau sens à la recommandation de l'UNESCO.¹⁰

La *Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement*, qui s'est tenue à Rio en 1992, a ensuite été le point de départ de la reconnaissance internationale du modèle de développement durable en tant que combinaison des aspects de développement et de l'environnement, y compris les dimensions sociale et économique. Le Sommet a conduit à l'adoption du l'agenda *Action 21*, un programme d'action pour un développement mondial durable. Le développement durable signifie que « le droit au développement doit être garanti afin de répondre équitablement aux besoins des générations présentes et futures en matière de développement et de protection de l'environnement ».¹¹ Les principes de base suivants sont liés à l'Agenda 21 et au modèle de développement durable :

- **responsabilité envers les générations**, la responsabilité envers les générations futures mais aussi vis-à-vis de l'équilibre au sein des générations actuelles,
- le **principe de cohérence**, l'imbrication des objectifs sociaux, économiques et écologiques,
- le **principe de participation**, qui implique davantage les différents acteurs (économie, sciences, groupes sociaux, citoyennes et citoyens) dans l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de durabilité,
- ainsi que la **responsabilité commune, mais différente**, des pays industriels et des pays en développement.

Les résolutions adoptées à Rio en 1992 et au cours des conférences de suivi, telles que Johannesburg (2002) et Rio + 20 (2012), sont des composantes essentielles du cadre politique de la Communauté internationale, bien que de nombreuses critiques aient été émises, notamment sur le fait que peu de progrès politiques programmatiques ou contraignants ont été accomplis entre les sommets de Rio.

Le *Sommet mondial Rio + 20* (2012) s'est notamment attaché à concilier les dimensions économique et environnementale du développement durable en tant qu'« économie verte » afin d'associer la lutte contre la pauvreté au défi environnemental. Cependant, dans la déclaration finale, la Communauté internationale n'a guère progressé sur les principaux défis environnementaux, tels que le changement climatique et la perte de biodiversité. Cependant, elle confirmait l'idée principale des *objectifs du Millénaire pour le développement* (OMD) de

¹⁰ Nations Unies (2012) : Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, adoptée en tant que Résolution A/RES/66/137 de la 66^{ème} session de l'Assemblée générale, <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (Accès : 12/12/2015)

¹¹ Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992

lutter contre la pauvreté. En conséquence, le document final de Rio + 20 indiquait déjà clairement au § 2 que le consensus international était passé du programme environnemental au programme de développement. « La lutte contre la pauvreté est le plus grand défi mondial auquel le monde est confronté aujourd’hui et un préalable indispensable au développement durable. À cet égard, nous sommes déterminés à libérer l’humanité le plus rapidement possible de la pauvreté et de la faim. »¹²

Cette évolution des priorités dans le consensus international vers un programme de lutte contre la pauvreté basé sur la croissance économique montre l’influence croissante des pays en développement, et en particulier des économies émergentes telles que l’Inde, la Chine et le Brésil. L’une de leurs préoccupations est la demande généralisée, en particulier dans les pays industrialisés, de normes d’émission obligatoires, ce que les pays les plus pauvres considèrent comme une sorte de problème du luxe des pays industrialisés. Les économies émergentes, en particulier, soutiennent que de telles normes entraveraient leur croissance économique et, de ce fait, la lutte contre la pauvreté. Il est également reproché que ceux qui ont causé le problème du changement climatique par leur mode de vie non-durable n’ont pas le droit d’imposer des restrictions à ceux dont les modèles de production et de consommation n’y ont jusqu’à présent guère contribué. Ils seraient également les plus touchés par les effets négatifs du changement climatique.

Toute communication sur la politique climatique doit finalement, non seulement garantir une compréhension commune basée sur des preuves scientifiques qu’une action est entreprise (p. ex. réduire les émissions mondiales de CO₂), mais également montrer comment le principe de « responsabilités communes mais différentes » adopté à Rio en 1992 peut être mis en œuvre dans la pratique entre les pays industrialisés et les économies en développement et émergentes. Les résultats de la conférence Rio + 20 ont particulièrement déçu ceux qui espéraient progresser sur la voie d’un accord international sur les émissions de CO₂. Parallèlement aux efforts des dernières conférences mondiales, des efforts ont été déployés, pour atteindre les *objectifs du Millénaire pour le développement* des Nations Unies (UN Objectifs du Millénaire pour le développement – OMDs¹³ d’ici 2015, notamment en ce qui concerne l’élimination de la pauvreté (OMD 1). Par ailleurs, le OMD 7 vise la « durabilité écologique », le OMD 2 et le OMD 3 se concentrent sur l’éducation, toutefois pas dans le sens de l’« Apprentissage de la durabilité », mais en référence à des compétences de base telles que la lecture, l’écriture, le calcul et les sciences, en tant que conditions préalables indispensables au développement durable. En dépit des contrôles et des indicateurs de résultats convenus, les OMD ont été largement critiqués en tant qu’approche trop réductrice. Cette critique concerne entre autres le fait que la durabilité n’est explicitement mentionnée que dans le contexte de l’écologie et que les OMD, contrairement aux objectifs du développement durable – p. ex. les objectifs de réduction des émissions de CO₂ ne contiennent en eux-mêmes aucun objectif ni obligation pour les pays industrialisés.

¹² Rio + 20 Déclaration 2012 : The Future we want,

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf> (Accès : 12/12/2015)

¹³ <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm> (Accès : 12/12/2015)

L'Assemblée générale des Nations Unies a décidé en 2013 d'adopter à l'automne 2015 un *Agenda du développement post-2015* pour une période supplémentaire de 15 ans. Un processus de consultation intergouvernemental, scientifique et civile exceptionnellement vaste a été lancé pour préparer et anticiper la fusion tant attendue des *Objectifs du développement durable* (ODD) und *Objectifs du Millénaire pour le développement* (OMD).¹⁴ Dans le cadre de ce processus, le « High Level Panel » établi par les Nations Unies a fait une proposition sur le cadre d'un nouveau système cible :

1. **Personne ne sera laissé pour compte** – éliminer la pauvreté extrême sous toutes ses formes d'ici 2030
2. Ancrer le **développement durable en tant qu'orientation de base de la politique** dans toutes les parties du monde
3. **Transformation économique pour le travail et la croissance inclusive** – la fin de la croissance sans incidence sur l'emploi
4. **Instaurer la paix et renforcer les institutions performantes, ouvertes et responsables**
5. **Former un nouveau partenariat mondial** pour un changement dans la politique internationale qui prend en compte les fortes interdépendances.

Les nouvelles qualités fondamentales de cette proposition reposent sur :

- sur l'universalité de l'Agenda mondial post-2015, à savoir tous les pays sont responsables et doivent apporter une contribution,
- sur un partenariat mondial égal, avec une base de valeurs commune et une transformation structurelle en tant que nouveau paradigme, afin de tenir compte des dépendances mondiales croissantes et des effets du changement entre les acteurs et les secteurs
- et sur des conditions-cadres mondiales, telles que la stabilisation du système financier, des mesures contre le changement climatique ainsi que la paix et la sécurité.¹⁵

Les objectifs concrets identifiés dans le cadre d'un processus de participation mondiale ouverte (voir **BOX 6** « Objectifs du développement durable ») traduisent une compréhension mondiale de la durabilité. Les ODD formulent des objectifs de durabilité qui sont, dans leur ensemble, axés vers une « bonne vie » pour tous les hommes. Ils doivent être examinés dans le cadre de l'Agenda post-2015 à l'aide d'indicateurs qui répondent aussi bien à la critique croissante des indicateurs de progrès traditionnels (tels que le PIB) et qu'à l'assimilation de la croissance et du développement durable¹⁶ (voir aussi Martens, J. et Obenland, W., 2014).

¹⁴ scf. Entre autres www.worldwewant2015.org

¹⁵ cf. Rödiger-Vorwerk, MCE, pour le Président fédéral a. D. Prof. Dr Horst Köhler, UN High-Level Panel on the Post-2015 Development Agenda: A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development, résumé 2013

¹⁶ La Commission d'enquête utilisée par le Bundestag allemand « Croissance, prospérité, qualité de vie » (Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität) constate ainsi dans son rapport final de 2013 (<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf> (Accès: 12/12/2015)) qu'il s'agit de la prospérité de toutes les citoyennes et de tous les citoyens et que la croissance économique et une fixation de l'augmentation du BIP ne sont pas des objectifs politiques.

L'éducation au développement durable a un rôle important à jouer dans cet effort de la communauté internationale pour trouver un consensus de travail sur un *Agenda de développement mondial* post-2015 plus intégré et plus efficace. Ainsi, l'UNESCO a adopté un programme d'action mondial EDD en 2014, qui s'appliquera dans un premier temps pour la période 2015-2019 à l'expiration de la décennie EDD (2005-2014). Il a pour objet d'apporter une contribution concrète à l'Agenda de développement post-2015 et d'établir des liens avec un programme de suivi de l'initiative de l'UNESCO *Education For All* (2000-2015). À titre d'exemple, l'initiative *Global Education First* du Secrétaire général des Nations Unies a trois priorités – Chaque enfant va à l'école, qualité de l'éducation, citoyenneté mondiale – et indique : « Pour l'éducation, il ne suffit pas de produire des personnes qui savent lire, écrire et compter. L'éducation doit être transformatrice et donner vie à des valeurs communes. Elle doit cultiver une sollicitude active pour le monde et pour ceux avec qui nous le partageons. L'éducation doit avoir de l'importance pour relever les grands défis auxquels nous faisons face. Les solutions techniques, la réglementation politique et les instruments financiers ne peuvent pas à eux seuls parvenir à un développement durable. Une transformation de la pensée et de l'action est nécessaire. L'éducation doit pleinement se consacrer à sa mission centrale d'aider les gens, de créer des sociétés inclusives équitables, pacifiques et tolérantes »¹⁷

Le cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est une contribution visant à la mise en œuvre de décennie NU *Éducation au développement durable* (2005–2014) et à la réalisation du *programme d'action mondiale* EDD (WAP) à partir de 2015. Le nouveau *programme d'action mondiale* EDD doit être mis en œuvre de manière décentralisée – sur la base des expériences de la décennie EDD. Il est conçu pour fournir une éducation de qualité axée sur la pertinence des questions d'aujourd'hui. En tant qu'éducation transformatrice, elle vise à orienter les sociétés vers le développement durable. Lors de l'événement final national de la décennie EDD organisé à Bonn en septembre 2014, les acteurs gouvernementaux et non-gouvernementaux se sont comme auparavant exprimés, lors du congrès de clôture de la société civile EDD de VENRO¹⁸, en faveur d'un engagement fort pour la future mise en œuvre du programme d'action mondiale EDD et en faveur d'un concept EDD « avec une prétention complète et transformatrice au système d'éducation ».¹⁹

L'éducation au développement durable (EDD) comprend toutes les activités orientées vers le modèle de développement durable en tant qu'éducation transformatrice. Elle rassemble diverses traditions éducatives et différentes priorités d'action, telles que **l'éducation environnementale, l'apprentissage mondiale**, l'éducation des consommateurs, etc.²⁰ L'ouverture de l'éducation environnementale pour des contextes mondiaux, comme p. ex. le climat mondial et les conditions sociales complexes pour la préservation mondiale de la diversité

¹⁷ www.globaleducationfirst.org

¹⁸ Verband für Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (2014 Éd.) : *L'éducation transformatrice pour un développement viable* (Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung). Documentation du congrès, Wiesbaden/Berlin 2014, https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Dokumentationen/Abschlussdokumentation_BNE-Konferenz_2014.pdf (Accès : 12/12/2015)

¹⁹ https://www.bne-portal.de/sites/default/files/2014_Bonner_Erklärung_deutsch_0.pdf (Accès : 12/12/2015)

²⁰ cf. UNESCO (2013) : *Programme d'action mondiale pour le développement durable* (Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (traduction al. du roadmap, p. 34)) <http://tinyurl.com/p2279sd> (Accès : 12/12/2015)

BOX 3 Instances et résolutions nationales concernant l'EDD

Le gouvernement fédéral a mis en place divers comités, commissions et conseils consultatifs pour la mise en œuvre des résolutions internationales sur le développement durable :

- Commission d'enquête du Bundestag allemand « Protection des hommes et de l'environnement qui a présenté son rapport final en 1998 (voir-ci-après)
- Commission d'enquête du Bundestag allemand « Croissance, prospérité, qualité de vie – les voies qui mènent aux économies durables et au progrès social dans l'économie de marché sociale » qui a présenté son rapport final en 2013 (voir ci-après)
- Conseil d'experts pour les questions environnementales (SRU, depuis 1971)
- Conseil consultatif scientifique pour les questions environnementales mondiales (WBGU, depuis 1992)
- Comité des secrétaires d'état pour le développement durable (depuis 2001)
- Parlementaire. Conseil consultatif du Bundestag allemand pour le développement durable (depuis 2005)

Décisions, rapports et déclarations des parties gouvernementales et non gouvernementales :

- Commission d'enquête du Bundestag allemand « Protection des hommes et de l'environnement » : « Concept de la durabilité », 1998
- Commission d'enquête du Bundestag allemand « Croissance, prospérité, qualité de vie – les voies qui mènent aux économies durables et au progrès social dans l'économie de marché sociale », rapport final 2013 (Imprimé 17/13300)
- Gouvernement fédéral : Stratégie nationale de développement, 2002 ainsi que les rapports d'avancement 2008 et 2012
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche : « Rapports du gouvernement fédéral sur l'éducation au développement durable », 2002, 2005, 2009 et 2013
- Bundestag allemand : Résolution sur le plan d'action concernant la décennie mondiale NU « Éducation au développement durable » (1. 7. 2006, Imprimé Bundestag 15/3472)/Décision sur « l'éducation au développement durable » (26. 4. 2012, Imprimé Bundestag 17/9186)/Réponse du gouvernement fédéral sur la Petite demande « De la décennie au programme d'action mondiale : Éducation au développement durable » (16. 4. 2014, Imprimé Bundestag 18/1211)/Décision « Éducation au développement durable – Avec le programme d'action mondiale dans le futur » (5. 3. 2015, Imprimé fédéral 18/4188)
- Le Comité national allemand pour la décennie NU « Éducation au développement durable » : Plan d'action nationale pour l'Allemagne, 2011 ; Prise de position « Stratégie du futur EDD 2015+ », 2013
- Recommandation de la Conférence permanente des ministres de l'éducation de la République Fédérale d'Allemagne (CME) et de la Commission allemande de l'UNESCO sur l'« éducation au développement durable à l'école » (2007)
- Décision de la Conférence des ministères de l'éducation (CME) sur le « cadre de référence pour l'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable » 2007
- Rapport de la Conférence des ministres de l'éducation (CME) « Sur la situation et les perspectives de l'éducation au développement durable » du 13/12/2012
- Association Politique de développement et aide humanitaire – VENRO : Documents de discussion sur le début (2005), la mi-parcours (2009) et la fin de la décennie NU « Éducation au développement durable » (2014)
- Décisions des ministres-présidents des États fédérés sur la politique de développement 2008, 2014 www.entwicklungspolitik-deutsche-laender.de
- Décisions diverses des États fédérés sur la EDD ; compilation sur : <http://www.wusgermany.de/index.php?id=2205>

naturelle a été abordée dans les programmes BLK et Transfer-21²¹ et dans la décennie mondiale *Éducation au développement durable* (EDD). L'apprentissage mondial, qui s'est traditionnellement plutôt concentré sur les aspects sociaux, économiques et relatifs aux droits de l'homme du développement, s'est également ouvert de plus en plus à la résolution des problèmes écologiques.²²

Le **Rapport CME Sur la situation et les perspectives de l'éducation au développement durable** (2012)²³ conclut que la EDD a été largement intégrée dans les programmes d'enseignement/d'apprentissage des États fédérés et que le cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial* offre une aide structurelle dans l'intégration scolaire transdisciplinaire ou thématique de la EDD. L'importance d'une coopération améliorée au sein de l'école, et en particulier avec les acteurs extrascolaires de l'éducation, a été soulignée par les États fédérés comme un élément essentiel. Il existe un plaidoyer clair en faveur du développement de la EDD en tant que mission éducative centrale et en tant que défi socio-politique au-delà de la fin de la décennie des Nations Unies (2005-2014). Le renforcement de la formation des enseignants et l'inclusion d'éducateurs extrascolaires sont considérés par beaucoup comme très importants. Certains États fédérés souhaitaient élaborer une stratégie mondiale de EDD - sans toutefois perdre l'ouverture à des approches différentes (p. ex. l'éducation à la nature et à l'environnement, l'apprentissage mondial).

Dans sa **résolution du 5 mars 2015, le Bundestag allemand** appelle le gouvernement fédéral « à soutenir le programme d'action mondial « Éducation pour le développement durable » et à poursuivre les efforts de mise en œuvre de l'éducation au développement durable plus intensément qu'auparavant ».²⁴

Le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF) a annoncé qu'il appliquerait cette décision et ferait face, dans le cadre d'un processus participatif élargi, au défi de la **Stratégie du futur EDD 2015+**²⁵ « du projet à la structure ». Un plan d'action national pour le WAP doit apporter une contribution importante à la mise en place d'un agenda mondial du développement durable (Agenda post-2015 des Nations Unies).

Dans une recommandation adressée au gouvernement fédéral, le Conseil allemand pour le développement durable affirme que la « durabilité » en Allemagne n'est toujours pas un principe global d'action et de prise de décision » et que la politique mondiale des droits de l'homme, la politique climatique, la politique de la biodiversité et le programme d'action mondial RNB doivent être encore davantage perçus comme « un » processus.²⁶

²¹ Commission État-États fédérés pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche (BLK 1998) : Cadre de référence Éducation au développement durable (Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung)

²² Pour les prestataires extrascolaires, Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M. et A. Bittner ont identifié de manière empirique une convergence des deux perspectives (2013) : *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Methoden, Praxis, Perspektiven ; eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts* (DBU-Umweltkommunikation), München

²³ https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bericht_20der_20kmk_20zu_20bne.pdf (Accès : 19/01/2016)

²⁴ <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (Accès : 19/01/2016)

²⁵ <https://www.bne-portal.de/de/node/485> (Accès : 19/01/2016)

²⁶ https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/migration/documents/RNE_Stellungnahme_Deutsche_Nachhaltigkeits-Architektur_und_SDG_26-05-2015.pdf (Accès : 19/01/2016)

1.3 Le développement mondial en tant qu'objet du cadre de référence

1.3.1 Les dimensions cibles du modèle de développement durable

Les résolutions de Rio et de Johannesburg se situent entre des objectifs programmatiques, tels que l'*Agenda 21* de Rio, les catalogues de mesures très détaillés de Johannesburg de 2002 et les formules de compromis de Rio+20, 2012. Le modèle du développement durable doit être, en tant que seul fil conducteur de ces décisions et efforts, nécessairement formulé en termes abstraits, s'il doit définir des principes de base prospectifs pour le processus de développement durable à long terme :

Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement (Déclaration de Rio) 1992

Principe 3 : Le droit au développement doit être respecté de manière juste pour répondre aux besoins des générations présentes et futures en matière de développement et de protection de l'environnement.

Principe 4 : Un développement durable exige que la protection de l'environnement fasse partie du processus de développement et ne doit pas être considérée séparément de celui-ci. *Le Principe 7* contient, comme à de nombreux autres endroits, la formulation des « Responsabilités communes mais différentes » des États.

Sommet mondial de Johannesburg 2002

« Depuis le Sommet mondial de Rio en 1992, le développement durable s'est imposé comme un nouveau paradigme du développement. Il associe croissance économique, progrès social et protection de l'environnement en tant qu'éléments complémentaires du développement à long terme. »²⁷ Le modèle de développement durable est élargi aux dimensions politique, juridique et culturelle : « Paix, sécurité, stabilité et respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, y compris le droit au développement ainsi que le respect de la diversité culturelle sont indispensables pour réaliser et assurer un développement durable qui profite à tous. »²⁸

Sommet mondial Rio+20, 2012

Le Sommet mondial de Rio 2012 Rio a confirmé dans le principe les décisions des conférences précédentes, mais souligne plus clairement qu'auparavant la nécessité d'abandonner les modèles de consommation et de production non durables :

« § 3 Par conséquent, nous reconnaissons la nécessité d'inclure le développement durable à tous les niveaux, d'intégrer les aspects économiques, sociaux et environnementaux et de reconnaître leurs liens afin d'atteindre le développement durable à tous égards.

²⁷ United Nations, Johannesburg Summit on Sustainable Development 2002, Préface du catalogue de mesures de Nitin Desai, secrétaire général du sommet mondial, (Traduction HS)

²⁸ Rapport sur le sommet mondial pour le développement durable, 2002, p. 9 : https://www.bmu.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/johannesburg_declaration.pdf (Accès : 12/12/2015)

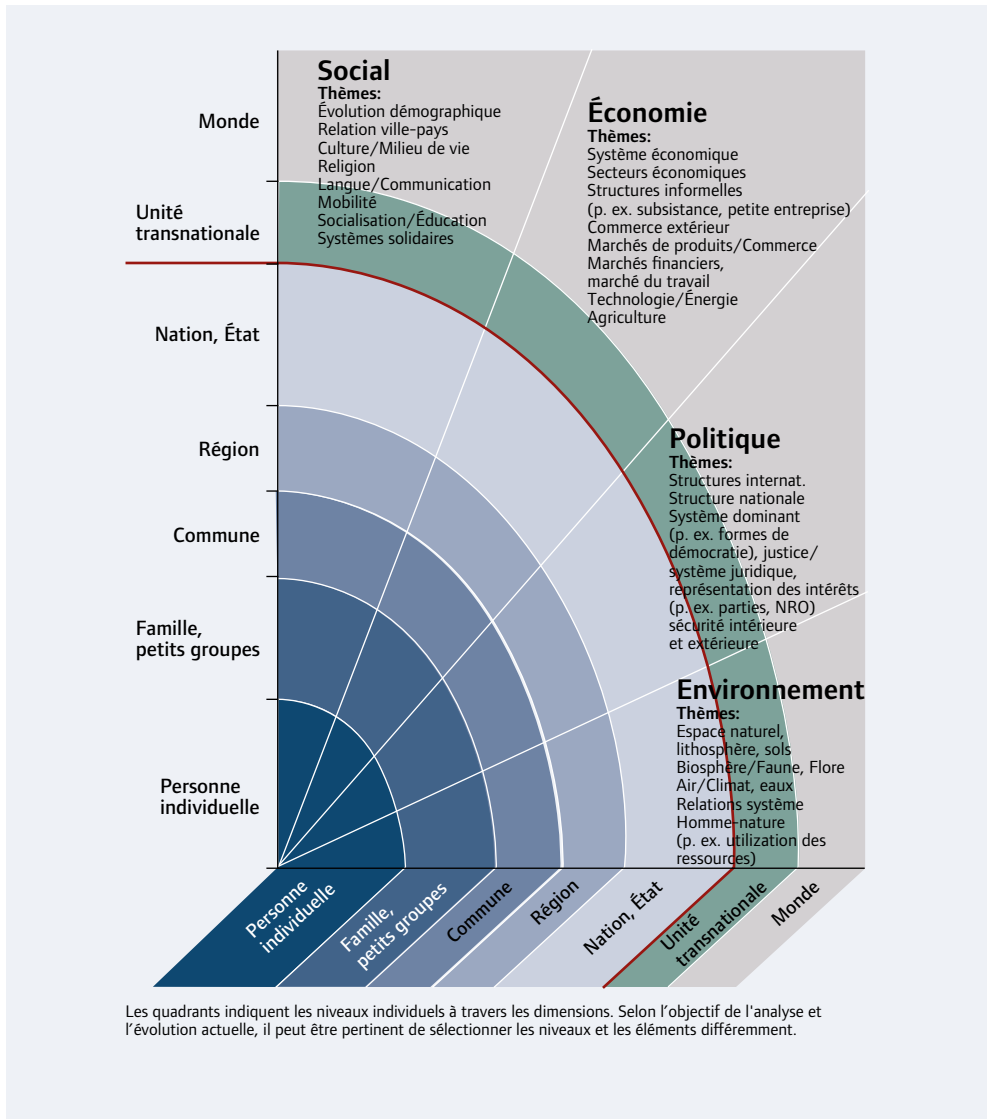
§ 4 Nous reconnaissons que la lutte contre la pauvreté, la transformation du non durable et la promotion de modes de consommation et de production durables ainsi que la protection et la gestion des ressources naturelles qui constituent la base du développement économique et social sont les objectifs les plus importants et les conditions préalables indispensables au développement durable. »²⁹

1.3.2 Comprendre les dimensions cibles en tant que dimensions du développement

Aux fins de la mise en valeur dans les cours de la mondialisation, les quatre dimensions cibles du développement durable (justice sociale, performance économique, élaboration de politiques démocratiques, comptabilité écologique)³⁰ peuvent être présentées comme quatre dimensions de développement des domaines Social, économie, politique et environnement pertinentes pour le développement durable et doivent être coordonnées entre elles (voir Ill. 1, p. 36). Ce concept didactique doit fournir une orientation pour l'analyse des décisions et des processus à différents niveaux, dans le contexte des différents intérêts des acteurs et de la diversité culturelle, et permettre de mieux comprendre leur interdépendance. À cet effet, il convient de garder à l'esprit que le modèle central du développement durable de l'éducation - contrairement à la politique - n'est pas un paradigme de durabilité qui peut être compris comme principalement normatif au sens de glissières de sécurité et de limites définies de la capacité de charge, mais plutôt d'orientation dans les processus d'apprentissage pour l'analyse, les jugements et l'action.

²⁹ Résolution de l'Assemblée générale NU (27/07/2012) : *The Future we want*, §§ 3 et 4
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E (Accès : 12/12/2015)

³⁰ Ces quatre dimensions interdépendantes sont également modélisées par le Sustainable Development Solutions Network (SDSN).



III. 1 : Les dimensions du développement

1.3.3 Les niveaux d'action des dimensions du développement

L'action dans chacune des quatre dimensions est largement déterminée par des processus/modes de contrôle spécifiques mais nullement isolés au niveau respectif. Dans le contrôle familial, les attentes en matière d'action reposent principalement sur des contacts personnels, fondés principalement sur des attentes informelles et socioculturelles en matière de rôles, tandis qu'à partir du niveau méso (cf. Ill. 2, p. 37), des règles formelles telles que les normes juridiques gagnent en importance. L'analyse de l'action et les possibilités d'action

doivent à tous les niveaux s'orienter sur les modes de contrôle localement applicables, en tenant compte des interdépendances. Ainsi, à titre d'exemple, l'analyse des conditions du caractère conciliant personnel dans un environnement social plus étroit contribue peu à la compréhension de la paix ou de la guerre dans un contexte transnational. Les décisions en matière de durabilité font souvent référence aux différents niveaux, tels que le rapport final de Johannesburg 2002 : « Nous partons du principe d'une responsabilité collective concernant la poursuite et le renforcement des piliers interdépendants et se renforçant mutuellement du développement durable – développement économique, développement social et protection de l'environnement – au niveau local, national, régional et mondial. ³¹

Niveau macro	Monde	Utilisation des opportunités et contribution à l'instauration de la mondialisation dans le cadre des exigences en matière de durabilité. Participation au niveau des Nations Unies, de l'OMC et autres organisations multilatérales et coopérations bilatérales à la politique de développement, au maintien de la paix, etc.
	Unité transnationales	Utilisation des alliances régionales (p. ex. UE, Union Africaine)
Niveau méso	Nation, État	Établissement d'un consensus démocratique et élaboration de politiques pour la coordination de toutes les dimensions du développement dans le processus de recherche sociale du développement durable
	Région	Dialogue de l'État, de l'économie et de la société civile afin de surmonter l'auto-référence des institutions et des secteurs et de réaliser des synergies en direction de la durabilité
Niveau micro « Milieu de vie »	Commune	Garantie des conditions d'existence locales Utilisations des références gérables entre les acteurs locaux pour la coordination de toutes les dimensions du développement
	Famille, petits groupes	Familles et communautés quasi-familiales en tant que facteur de stabilisation du changement social : rôles des genres, répartition des tâches familiales, maîtrise solidaire des phases et des risques de la vie
	Personne individuelle	Équilibre individuel entre les besoins propres et les exigences économiques, sociales, politiques et écologiques divergentes (p. ex. dans le comportement de consommation)

III. 2 : Les niveaux des dimensions du développement sont des niveaux d'action dans le processus du développement durable

1.3.4 Interconnexion de structures hétérogènes dans le cadre de la mondialisation dynamique

Les processus de mondialisation sont stimulés par l'innovation technique et les intérêts économiques et politiques. Ils ont été de plus en plus observés au plus tard depuis la colonisation européenne du monde et se sont caractérisés au cours des dernières décennies par une accélération considérable, dont les mesures et la législation démocratiques ne peuvent sou-

³¹ United Nations, Report of the World Summit on Sustainable Development, Chapter I, Annex, Johannesburg Declaration on Sustainable Development, § 5, Johannesburg, 2002

vent pas suivre le rythme. Dans la mondialisation, on relève des tendances opposées : d'une part, l'effet unificateur des processus mondiaux s'accroît. La responsabilité en incombe principalement aux activités des organisations économiques transnationales et des entreprises des domaines de la finance, du commerce, de la communication, de la publicité et du tourisme. Des structures ou des réseaux mondiaux avec des méthodes de travail uniformes, des normes professionnelles, des formes d'organisation et des normes similaires sont créés. Les réseaux sociaux définissent des normes mondiales en matière de communication, d'autoreprésentation, d'esthétique, etc. et introduisent de nouveaux modèles commerciaux transnationaux. Comme dans le cas du Share Economy, des objectifs durables, tels que le partage et la conservation des ressources, peuvent être ignorés.

D'autre part, les structures traditionnelles subsistent dans le contexte local, régional ou national et continuent d'évoluer. Les processus mondiaux mettent en liaison de manière fructueuse mais souvent conflictuelle des milieux de vie féconds qui avaient auparavant peu de contacts, sans que le temps nécessaire aux adaptations ne soit souvent donné. Cela se produit aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur des pays. Les gagnants de la mondialisation sont confrontés aux perdants : personnes individuelles, groupes de population et de nombreux pays en développement. Mais avant tout, la dynamique du changement mondial entraîne la transgression des limites planétaires de la croissance et ainsi que des risques accrus, et nécessite la sécurisation des biens publics mondiaux (voir p. 45 et **BOX 5**, p. 46). Des intérêts contradictoires et un déséquilibre problématique du pouvoir aux dépens des pays en développement et à l'intérieur des États forcent également les pays industrialisés à percevoir la diversité mondiale et nationale et à dépasser les concepts d'universalité de leurs propres conditions de vie et valeurs (voir **BOX 4** : Eurocentrisme, p. 39) ainsi que l'examen des modèles de développement existants.

La communication en temps réel via les médias électroniques joue un rôle essentiel dans les processus de mondialisation. L'échange mondial de données est devenu non seulement illimité pour la plupart des utilisateurs, mais aussi inévitable dans ses conséquences possibles. Le développement rapide des technologies de l'information en tant qu'accélérateur de la mondialisation a fondamentalement modifié les formes de communication en tant que fondement des processus sociaux en quelques décennies. Cela affecte non seulement les possibilités techniques, mais aussi les idées sur la liberté et l'autodétermination. L'échange illimité de données est devenu la base du succès des entreprises et a conduit à une gigantesque poussée de commercialisation dans de nombreux domaines de la vie. Les effets des médias, en particulier la promotion et la diffusion de certains modes de vie, doivent être pris en considération en fonction de leurs profondes influences, en particulier sur les enfants et les adolescents. Dans ses formes non réglementées au niveau international, les collectes de données incontrôlées, l'espionnage de données et la manipulation de données sont devenus un potentiel mondial de menace.

Les entreprises mondiales utilisent les possibilités mondiales de communication pour le démantèlement et l'organisation internationale des processus de production au coût des facteurs le plus bas. La coopération scientifique mondiale, la mise en réseau des organisations non gouvernementales ou le tourisme fonctionnent également dans un cadre facilitant la compréhension factuelle et interculturelle par le biais de contacts numériques directs. Les effets des réseaux sociaux mondiaux – comme la mondialisation elle-même – semblent très complexes et contradictoires.

BOX 4 Eurocentrisme

En tant qu'Européens avisés, nous savons que nos cartes du monde illustrent la Terre d'un point de vue européen et que des termes tels que *Proche, Moyen et Extrême-Orient* ou le *sous-développement* à l'époque coloniale ont été inventés sous un angle européen. Mais à quel point sommes-nous conscients que pratiquement aucune notion de base telle que *prospérité, pauvreté, croissance et progrès* ne sont presque exclusivement eurocentriques dans ce pays ?

Sans parler des valeurs fondamentales, des droits fondamentaux et des ordres politiques, tels que *l'autodétermination, la liberté* et les *droits de propriété* ou la *démocratie*, qui, selon nous, non seulement sont à l'origine de l'Europe, mais supposent qu'ils ont une portée universelle. Les voyageurs, qui ne séjournent pas seulement dans les centres touristiques marqués par l'Occident, constatent toujours et encore que le monde semble très différent vu de « l'extérieur » et que les gens et leurs valeurs sont bien plus diversifiés qu'ils ne l'avaient imaginé.

L'observation selon laquelle la « pensée européenne » conduit, selon notre perception, à un « progrès » social et économique dans de nombreuses sociétés des Pays du Sud Global, engendre des sentiments ambigus, sachant à quel point les fondements d'un tel progrès peuvent être contestables, et ce, trop souvent compris comme un « développement de rattrapage » et beaucoup trop peu sont reconnus comme des contributions propres.

Toutefois, *l'eurocentrisme* n'est pas seulement la somme de tous les préjugés et donc une forme usuelle d'ethnocentrisme, à savoir un comportement dans lequel l'« autre » ou l'« étranger » est interprété en fonction des traditions et des valeurs de sa propre réalité culturelle, par rapport auquel on souhaite être différencié et mis en exergue. *L'eurocentrisme* est un phénomène complexe de la modernité et, historiquement, également une légitimation de l'expansion du pouvoir et de la domination, combinée à la volonté de convaincre les autres cultures du bien-fondé des propres idéologies.

Le fait que *l'eurocentrisme* soit devenu un concept important à la fin des années 1980, dans le contexte du (post)-colonialisme, de l'aide au développement et du relativisme culturel, montre que nous n'avons parcouru qu'une courte distance vers la perception de la diversité mondiale. et l'élimination de la propre partialité ethnocentrique et l'analyse historique. Aujourd'hui encore, les sociétés non européennes sont principalement perçues et évaluées en fonction des valeurs et des convictions européennes. Percevoir l'étranger uniquement avec les concepts de soi élimine non seulement la possibilité de reconnaître la diversité de la société mondiale et de mieux se comprendre, mais constitue également le point de départ de l'injustice.

Le relativisme (p. ex. en ce qui concerne l'universalité des droits de l'homme) et l'idéalisation de l'étranger et de la *political correctness* montrent l'effort de détachement de la pensée eurocentrique, mais aussi une incertitude quant à l'adaptation de la propre identité à la diversité socioculturelle perçue.

Un *eurocentrisme* irréfléchi et un engagement assuré en faveur de principes reconnus comme justes constituent un important champ de tension dans le domaine de l'éducation au développement durable. Renforcer la compétence du changement de perspective joue donc un rôle central dans le domaine d'apprentissage *Développement mondial* en tant que l'un des cinq principes directeurs.

Jörg-Robert Schreiber

Ainsi la communication illimitée croissante conduit à une compréhension plus importante et plus rapide, mais, n'engendre p. ex. pas d'elle-même une diminution du racisme.

Lorsque les messages sur les médias de masse se propagent presque sans contexte, les conditions préalables de leur compréhension mutuelle manquent souvent de différentes conditions-cadres socioculturelles. Ce cas se produit lorsque des producteurs d'émissions de télévision ou de films, des journalistes, des rédacteurs de nouvelles ou des blogueurs sont incapables d'évaluer la distribution, la portée et l'impact de leurs médias et de leurs contenus face aux communications mondiales.

La communication interculturelle ou transculturelle dans le contexte de la mondialisation est donc un défi de taille pour éviter les conflits culturels et de pouvoir et pour donner une chance au développement durable. Ceci s'applique tant aux médias qu'au dialogue mondial des religions et de l'éducation. Leur responsabilité partagée est de renforcer la communication mondiale croissante dans leur potentiel de compréhension.

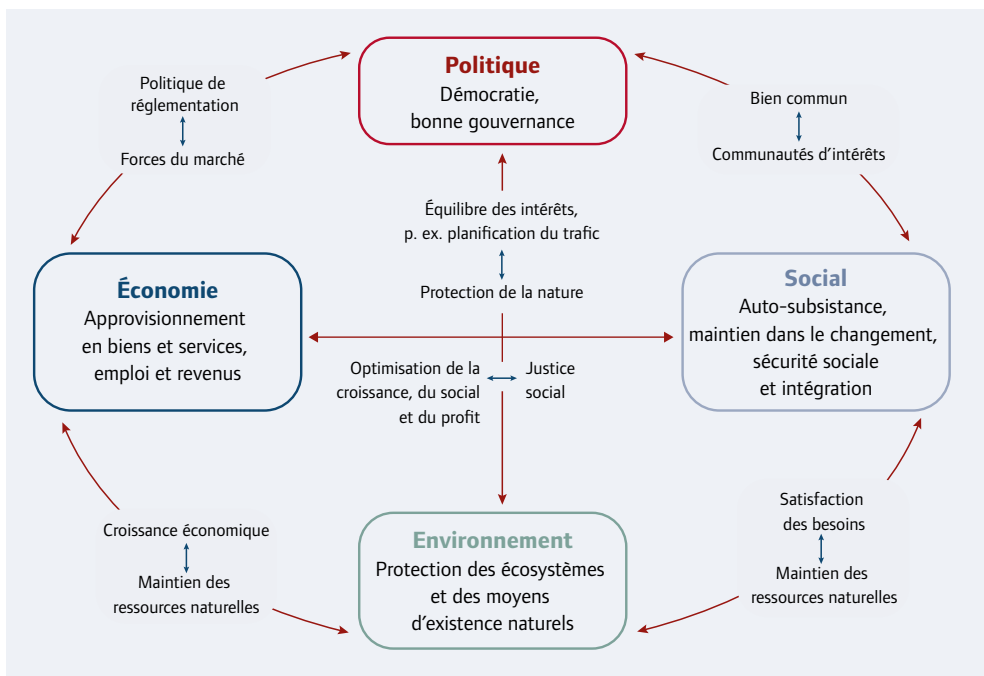
1.3.5 La cohérence des dimensions du développement en tant que défi central

Les résolutions de Rio (1992) et de Johannesburg (2002) constituent le point de départ du principe de cohérence en matière de EDD. À Johannesburg, l'accent a été mis sur l'évitement de développements « non durables » grâce à une meilleure coordination. Cet objectif a été réaffirmé en 2012 lors de la conférence Rio+20. La demande visant à coordonner les dimensions de développement de manière plus cohérente a les objectifs suivants :

- Percevoir l'environnement et le développement (en matière de société, économie, politique) en tant que domaines cibles égaux et interdépendants,
- Générer des synergies grâce à des mesures coordonnées dans les différentes dimensions du développement,
- Éviter, résoudre ou réduire les objectifs contradictoires entre les dimensions susceptibles de compromettre le succès du développement durable.

Pour *l'éducation au développement durable*, ces objectifs représentent un défi particulier, compte tenu de la grande complexité des problèmes de développement à venir. Cela nécessite la mise en commun des connaissances dans les domaines de la politique, de l'économie, des sciences sociales, des sciences naturelles, etc. La dynamique de la mondialisation signifie que pratiquement aucun domaine scientifique n'est exclu de ce changement et que plus ou moins toutes les matières scolaires sont touchées, ce qui se reflète dans l'extension du cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Chacune de ces perspectives universitaires et scolaires conduit à une vision spécifique de la durabilité. Elles suivent leurs propres paradigmes. La spécialisation toujours croissante complique la coopération interdisciplinaire ou multidisciplinaire nécessaire et démontre la nécessité d'approches intégratives.

La dépendance du développement durable à la nécessité d'améliorer la cohérence, la coopération et la synergie attire l'attention sur les relations entre les dimensions du développement et leurs acteurs. Les stratégies professionnelles de réalisation des objectifs poursuivent en général des intérêts personnels et opèrent souvent de manière non transparente. Même si des objectifs de développement durable sont poursuivis, des conflits surgissent souvent entre des projets importants et des fonctions relevant des dimensions du développement individuel :



III. 3 : Objectifs contradictoires entre les dimensions du modèle de développement durable

À maintes reprises, il est estimé que la durabilité pourrait être atteinte en poursuivant parallèlement les objectifs respectifs des dimensions de développement. Un tel **modèle unidimensionnel** signifierait que les objectifs de durabilité pourraient être définis et appliqués indépendamment des dimensions individuelles du développement (durabilité économique, durabilité écologique, etc.). De tels objectifs et projets de développement coexisteraient alors de manière équivalente ou seraient en conflit les uns avec les autres en cas de revendication de position dominante.

Les modèles unilatéraux de lignes directrices de sécurité écologiques en sont un exemple. Ils ne partent pas de l'équivalence des dimensions du développement. Selon eux, les lignes directrices écologiques forment un corridor de développement et définissent la limite du développement non durable. Les lignes directrices politiques, sociales et économiques peuvent (et doivent) être définies de la même manière, p. ex. pour les limites de

la pauvreté extrême³², comme cela a déjà été le cas en matière de droits de l'homme et d'autres accords internationaux. Les efforts déployés par les Nations Unies pour créer un agenda de développement mondial post-2015 efficace mettent l'accent sur la nature inclusive des objectifs de durabilité, qui ne doivent pas être considérés isolément, mais comme des objectifs holistiques intégratifs³³.

Un **modèle intégratif** est plus proche des idées de cohérence et met l'accent sur la faisabilité politique d'une stratégie de durabilité. La Commission d'enquête du Bundestag allemand *Protection de l'homme et de l'environnement* a déclaré dès 1998 : « Une politique de développement durable à dominante écologique sera toujours soumise au processus de pondération sociale si d'autres problèmes s'avèrent plus immédiats, plus perceptibles et plus virulents, et sont de ce fait plus urgents et plus attrayants pour une action politique également. Même s'il peut s'affirmer, il n'a aucun effet, car au final, seule une politique d'intégration des dimensions (...) devrait permettre de surmonter la faiblesse conceptuelle d'une discussion environnementale isolée des questions économiques et sociales. (...) En Allemagne, on commence progressivement à comprendre que, conformément au modèle du développement durablement compatible avec l'avenir, des axes de développement importants sont également abordés au-delà de la dimension écologique. En raison des relations complexes entre les dimensions (...) et les perspectives de l'écologie, de l'économie et des questions sociales, il convient de les traiter de manière intégrative. (...) La discussion tend à interpréter la politique de durabilité comme une politique sociale qui traite, en principe et à long terme, sur un pied d'égalité toutes les dimensions mentionnées aux différents niveaux d'action »³⁴

L'éducation au développement durable ouvre un accès important aux questions de résolution des conflits individuels et institutionnels et d'équilibre des intérêts. La construction des dimensions de développement intégrées dans le modèle de développement durable facilite la multi-perspective ainsi que l'analyse des processus de développement et leur évaluation. Le modèle fournit une orientation de base pour le développement de capacités d'action réalistes par les élèves. Les conflits d'objectifs ne peuvent être résolus ou réduits à tous les niveaux d'action que si, dans la réalité complexe, des possibilités de conciliation des intérêts et de compromis sont trouvées et utilisées.

³² La déclaration finale du Sommet mondial Rio+20 de 2012, reflète également les efforts déployés pour réaliser ces priorités : The future we want; outcomes of the conference. Elle identifie l'éradication de la pauvreté extrême comme une condition préalable au développement dans tous les autres domaines.

³³ cf. p. ex. le « Synthesis Report of the Secretary-General On the Post-2015 Agenda » du 04/12/2014 : http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/700&Lang=E (Accès : 12/12/2015)

³⁴ Commission d'enquête du 13^{ème} Bundestag allemand (1998) : « Protection de l'homme et de l'environnement » (Schutz des Menschen und der Umwelt), p. 31 f. <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/13/112/1311200.pdf> (Accès : 12/12/2015)

Cohérence à tous les niveaux d'action

Alors qu'avec la mondialisation, les phénomènes mondiaux et locaux sont de plus en plus étroitement intriqués, il est logique d'examiner la question de la cohérence aux différents niveaux d'action (voir aussi Ill. 2, p. 37).

Niveau individuel et milieu de vie

Le milieu de vie direct inclut pour la plupart des gens en tant que micro-niveau, généralement, outre la personne individuelle, la famille ou le petit groupe et son environnement gérable de contacts personnels proches et distants, le voisinage, l'école ou le lieu de travail, les contacts de loisirs et la communauté. La conception de ce milieu de vie repose en grande partie sur des relations personnelles. Les quatre dimensions du développement convergent ici dans une action personnelle concrète. Chaque personne est confrontée à des défis économiques, sociaux, politiques et écologiques qu'il doit résoudre pour sa situation respective. Cela s'applique entre autres au mode de vie, aux questions ayant trait à l'alimentation et la santé, à la gestion budgétaire, à l'éducation et la participation sociale, culturelle et politique. Même à ce niveau, les objectifs contradictoires doivent être consciemment expérimentés et clarifiés. Les relations complexes doivent être réduites à des alternatives comportementales viables et durables.

À ce niveau du milieu de vie, les influences de la mondialisation ont de plus en plus d'impact. C'est le cas des contacts interpersonnels (par exemple à l'école, en tant que touriste, dans des rencontres interculturelles, dans des réseaux sociaux), ainsi que dans l'effet de décisions institutionnelles, économiques ou gouvernementales face à la mondialisation, p. ex. concernant la concurrence sur le marché du travail, la mobilité et les alternatives énergétiques ou l'offre de biens de consommation et l'incertitude connexe quant à la manière et aux conditions dans lesquelles ils ont été produits.

La complexité et la dynamique des problèmes décisionnels de la vie quotidienne qui se posent au sein de la société pluraliste avant que des revendications et des opportunités concurrentes ne se multiplient sont considérablement aggravées par les influences mondiales. Il faut donc souvent résoudre les conflits d'intérêts entre les intérêts locaux et mondiaux (p. ex. les préoccupations écologiques lors de l'achat de fruits frais en hiver et les possibilités de revenus des pays d'origine plus pauvres du Sud sont-elles en contradiction avec les exportations ?). Au niveau micro-économique, dans les écoles, les associations ou les quartiers, les défis liés aux décisions durables sont souvent très concrets, mais à peine moins difficiles (pour ou contre un foyer pour demandeurs d'asile à proximité ? – des éoliennes plus hautes dans le champ de vision ou plutôt non ?).

Niveau méso et macro

Les niveaux méso et macro comprennent les structures institutionnelles, y compris le niveau national. Ces niveaux concernent principalement l'action institutionnelle selon des règles et des lois principalement formelles, mais également la résistance de la société civile à des projets (reconnus personnellement non durables) ou de formes de démocratie directe. Tout comme les institutions gouvernementales, les organisations non gouvernementales (entreprises, partis, associations) sont souvent affectées à l'une des quatre dimensions avec leurs

intérêts. Elles travailleront dans le cadre des objectifs spécifiques de chaque dimension et seront caractérisées par leurs modes de gouvernance et leurs intérêts propres. Ces conditions-cadres, et en particulier l'autoréférence de certaines institutions, rendent plus difficile pour les personnes individuelles de s'orienter vers les principes fondamentaux de la durabilité. Des instruments, tels que l'évaluation de l'impact technique/environnemental, qui permet d'identifier l'impact sur les projets dans les dimensions de développement individuelles, sont souhaitables pour tous les grands projets de développement et une prise de décision cohérente.

La diversité est de plus en plus reconnue à ce niveau en tant qu'élément de société et la législation en tant que principe directeur (p. ex., la protection contre la discrimination). La diversité ethnique, religieuse et socioculturelle est également la cause de conflits violents et d'attaques racistes. Un développement durable cohérent aux niveaux méso et macro est de ce fait un défi éminemment politique comportant une composante explicative et éducative importante. La diversité doit pouvoir s'articuler autour de la plus grande autodétermination possible tout en garantissant la capacité d'action de l'État, qui assure une réconciliation des intérêts démocratiquement légitimée. Afin de renforcer leurs possibilités d'action, les personnes individuelles doivent exercer leurs droits démocratiques et s'associer avec des organisations et des réseaux efficaces pour promouvoir un processus décisionnel institutionnel durable.

Niveau mondial

Au niveau mondial, l'exigence de cohérence des dimensions cibles du modèle de développement durable se heurte aux plus grands défis en termes de diversité culturelle, sociale, économique, politique et environnementale, ainsi qu'aux différences de points de vue et d'intérêts qui en découlent.

L'important pour la EDD et le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est que le niveau mondial ne soit pas seulement perçu comme un niveau d'action lointain et se limite aux décisions prises au siège de l'ONU à New York, dans les gratte-ciel du centre financier ou dans les principales bourses, aux rencontres au sommet du G20, au siège de la Conférence mondiale du commerce à Genève, à la Banque mondiale à Washington ou dans les centres gouvernementaux des puissances mondiales. Le niveau mondial est partout aujourd'hui - dans nos supermarchés, à Lampedusa, dans les forges high-tech ainsi que dans les stades de football de la Ligue des champions. Il est principalement contrôlé via des processus de communication numériques, qui sont de plus en plus difficiles à comprendre pour les médias classiques, même pour les événements qu'ils ont identifiés comme importants. Il est néanmoins important de reconnaître la mondialisation et les processus efficaces à l'échelle mondiale dans la vie quotidienne et de les soumettre à une analyse et à une évaluation à l'aide du modèle de développement durable. Les processus décisionnels efficaces à l'échelle mondiale ne peuvent pas être compris par un client institutionnel. Néanmoins, il est important et très utile de traiter les institutions et les acteurs de la gouvernance mondiale du point de vue de la viabilité future, au cours de la période de transition confuse d'une société d'États-nations à une société mondiale fortement réseautée (cf. **BOX 1**, p. 22).

La **Gouvernance mondiale** représente les formes et le processus dynamique du système de contrôle mondial. Selon Dirk Messner, c'est « le développement d'un système d'institutions et de réglementations et de nouveaux mécanismes de coopération internationale qui permettent de résoudre en continu les problèmes mondiaux et les phénomènes transfrontaliers ». ³⁵ Les acteurs, tels que les États-nations, les associations régionales, les banques centrales, les organisations des Nations Unies, les réseaux d'ONG, les institutions scientifiques, les associations professionnelles et les sociétés transnationales, ainsi que leurs formes de coopération, se distinguent vraisemblablement des conférences et sommets mondiaux en forums et consultations, dont les résultats diffèrent des accords contraignants en vertu du droit international aux déclarations d'intention volontaires. C'est la somme des efforts de coordination supranationaux, gouvernementaux et non gouvernementaux au niveau mondial qui sont guidés par le droit international en vigueur et, dans une large mesure, par le modèle du développement durable, mais souvent par l'intérêt personnel. Le problème avec ce système – qui est non seulement très complexe, mais également ouvert et, dans la plupart des cas, non institutionnalisé – est que la logique de contrôle ne demande pas nécessairement des causes ou des responsabilités, mais principalement des solutions possibles pouvant être présentées comme des compromis. Par ailleurs, les processus individuels ne sont généralement pas coordonnés de manière globale, souvent même pas entre les grands programmes des Nations Unies.

La suppression des obstacles au commerce, au capital et à la main-d'œuvre, l'augmentation des risques qui ne peuvent être évités par les États seuls ou par des mesures intergouvernementales, et la demande croissante de biens publics, tels que p. ex. l'eau potable et les besoins de sécurité qui s'y rattachent ont amené le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) à placer le **concept de biens publics mondiaux** au centre de la gouvernance mondiale. Selon Inge Kaul, Directrice des études sur le développement du PNUD, il s'agit de « des biens publics qui dépassent les frontières nationales : leurs avantages et leurs coûts peuvent concerner plusieurs groupes, pays, peuples et générations » (cf. aussi **BOX 5**, p. 46). Il s'agit, p. ex., de marchés financiers stables, de la paix ou du contrôle des maladies infectieuses. Le commerce croissant avec de nouveaux services et produits mondiaux, tels que les certificats d'émission et les assurances des risques terroristes, a stimulé la discussion.

Les possibilités de participation directe et indirecte de la société civile à la définition de la gouvernance mondiale ont considérablement augmenté au cours des dernières décennies, nécessitant plus que jamais le développement des compétences acquises dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

³⁵ Messner, D. (2000) : Globalisierung, Global Governance und Perspektiven der Entwicklungszusammenarbeit, dans : Nuscheler, F. (Éd.) : Entwicklung und Frieden im 21. Jahrhundert, p. 267–294.

BOX 5 Gouvernance mondiale et le paradoxe de la souveraineté

Les recherches effectuées dans le cadre du **Governance Report 2013**¹ ont permis de reconnaître que de nombreuses **mesures** isolées ont été prises pour la **protection des biens publics mondiaux**, p. ex. pour la lutte contre le réchauffement climatique mondial, la sécurité contre le terrorisme international ou la prévention des crises financières et des pandémies – à savoir principalement dans le cas de biens publics affectés aujourd’hui par une crise. Il est notamment frappant de constater que les acteurs étatiques sont particulièrement réticents à s’adapter aux nouvelles exigences de la politique, bien qu’ils deviennent de plus en plus dépendants des groupes d’acteurs non étatiques, à savoir la Société civile et le secteur privé.

La manière dont les politiques, les scientifiques, les journalistes et le grand public parlent actuellement en général de la coopération internationale montre que celle-ci est souvent perçue comme un mouvement contraire au principe fondamental sur lequel repose l’ordre mondial actuel : la non-ingérence de forces extérieures dans les affaires intérieures, ou autrement dit, dans la souveraineté politique nationale.

Dans de nombreux cas, les États assument déjà un rôle intermédiaire entre les besoins nationaux et mondiaux. Restreint, cependant, parce que beaucoup y voient une perte ou un transfert de la souveraineté politique nationale à des organisations internationales ou à des acteurs mondiaux. Finalement, la coopération internationale est en grande partie jusqu’à présent un « jeu de pouvoir ». La réticence à s’engager dans la coopération multilatérale aboutit à un état qui peut être décrit comme un **paradoxe de la souveraineté** : plus les gouvernements adhèrent opiniâtement à la notion conventionnelle de souveraineté absolue dans le domaine de la dépendance politique, plus ils échouent dans la résolution des défis mondiaux, et à chaque échec, ils sapent progressivement leurs options en matière d’élaboration des politiques.

Il devient de plus en plus évident que la non-adaptation des États aux réalités politiques actuelles entraîne des coûts humains, sociaux, environnementaux et économiques élevés. La raison en est que de plus en plus de problèmes politiques restent non résolus et que de plus en plus de ressources doivent être consacrées à la prévention et à la gestion des crises. Ces crises entraînent de plus en plus de rivalités entre les États pour les ressources, les parts de marché et d’autres postes revêtant une importance géopolitique, notamment une remilitarisation des relations internationales. Cependant, il apparaît de plus en plus évident que les nouvelles approches politiques sont considérées comme nécessaires en raison de la tendance croissante à la multipolarité et à l’ouverture économique.

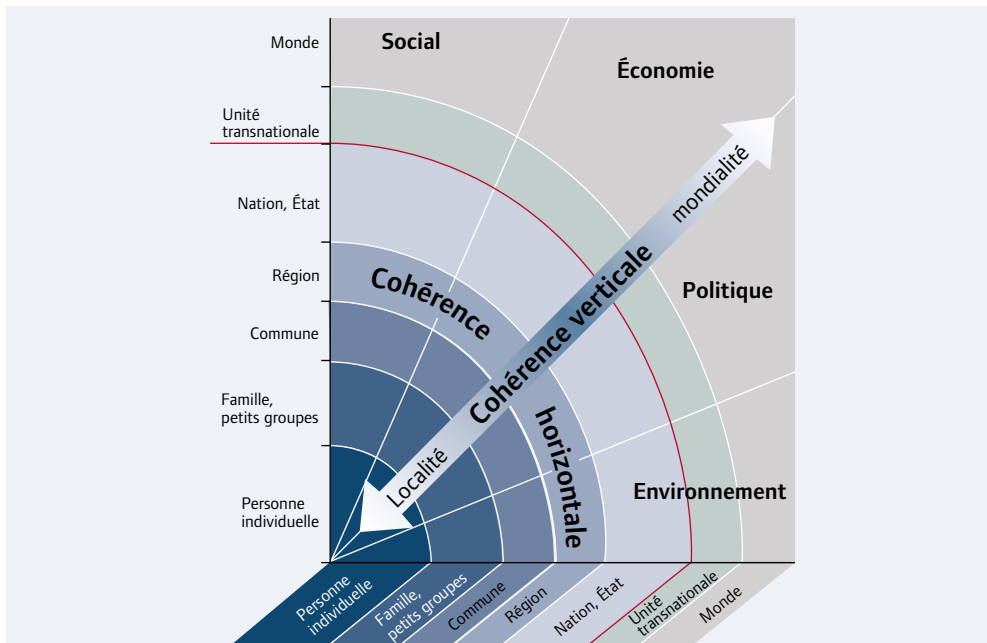
C’est pourquoi il est particulièrement important de renforcer les fondements de l’ordre mondial actuel et de risquer l’extension du principe fondamental de la souveraineté – à un exercice responsable de la souveraineté, à savoir à l’élaboration des politiques nationales, qui respecte les normes et objectifs mondiaux convenus d’un commun accord, et est disposé à participer à leur mise en œuvre de manière active et équitable, aux niveaux national et international.

Inge Kaul, Hertie School of Governance

¹ Kaul, I. (2013): Meeting Global Challenges: Assessing Governance Readiness. Dans : Hertie School of Governance. 2013. Governance Report 2013. Oxford University Press: Oxford, U.K., pp. 33–58

1.3.6 Équilibre entre aspect mondial et local

L'importance des niveaux local, régional et national est mise en évidence dans les décisions internationales en matière de durabilité. Les propres possibilités de participation et les institutions et personnes individuelles concrètement expérimentées constituent un potentiel de confiance important compte tenu des structures et des relations mondiales largement anonymes. Outre l'exploitation de ce potentiel, les interactions entre les responsabilités des différents acteurs – entreprises, institutions politiques, ONG, etc. – nécessitent de nouvelles procédures de coordination. La Banque mondiale parle à cet égard de « capital social », composé entre autres de réseaux sociaux, bases institutionnelles et culturelles et qui est décisif pour des processus de développement cohérents dans les dimensions cibles de la durabilité :



III. 4 : Cohérence horizontale et verticale

L'interaction de l'aspect local et mondial doit être conçue dans tous les domaines d'action. Il traite des interdépendances des comportements de mobilité avec le changement climatique, d'une décision d'achat avec la lutte contre la pauvreté ou – au contraire – de la compréhension et de l'acceptation de la réglementation de l'État pour assurer la durabilité par les personnes individuelles. Bien souvent, la part de chaque individu dans les développements globaux ne semble pas être importante, mais inversement, du point de vue macroéconomique, il est souvent difficile de prendre en compte de manière adéquate les besoins et les opportunités de l'individu. La cohérence horizontale et verticale représente donc un défi majeur pour la politique durable, mais également pour les processus d'apprentissage et le jugement et le comportement durables qui en résultent pour l'individu.

1.3.7 Politique de développement et développement mondial

Jusqu'en 2015, la politique de développement de l'Allemagne est guidée par les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations Unies, qui, au tournant du millénaire, se concentraient sur la manière dont la communauté internationale voulait s'attaquer aux principaux défis du début du 21^{ème} siècle. L'objectif principal de l'Agenda OMD sur la lutte contre la pauvreté en tant qu'objectif principal reflétait l'importance croissante des pays en développement et émergents.³⁶ En coopération avec la communauté internationale, l'Allemagne s'est engagée vis-à-vis :

- de la lutte contre la pauvreté,
- de la paix, la liberté, la démocratie et des droits de l'homme,
- d'une conception équitable de la mondialisation et
- de la préservation de l'environnement et des ressources naturelles.³⁷

Ces quatre « leitmotifs » du développement durable de la coopération allemande au développement resteront valables si, à partir de 2016, la communauté internationale s'engage à mettre en œuvre les objectifs de développement durable (Objectifs du développement durable, ODD) convenus au niveau international après la fin du programme du millénaire (cf. Alinéa 1.2.3 et **Box 6**, p. 49). Le gouvernement fédéral soutient les efforts des Nations Unies visant à adopter et à mettre en œuvre un Agenda ODD applicable à de tous les pays et axé sur le monde, avec un système cible cohérent pour la période 2015-2030. L'Agenda de développement post-2015 représente, avec ses objectifs et ses principes de base universels, la transformation nécessaire pour la durabilité mondiale et, par conséquent, le contenu essentiel de la EDD et du *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Dans le cadre de l'élaboration d'une « Charte de l'avenir », le ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (MCE) a lancé un processus en 2014, avec une large participation du public, afin de préciser que la politique de développement ne se limite pas aux pays du Sud, mais a également lieu :

« Les citoyennes et citoyens, le gouvernement fédéral et le Bundestag allemand, les États fédérés et les communes, l'économie, la société civile et la science sont tous invités, dans la mesure de leurs moyens, de leurs compétences et de leurs responsabilités, à contribuer efficacement au développement durable de notre pays et du monde entier. La politique de développement durable commence pour nous en Allemagne, mais va bien au-delà de chez nous. »³⁸

³⁶ cf. Alinéa 1.2.3 concernant la critique sur les OMD

³⁷ cf. MCE, homepage <http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/grundsaeetze/index.html> (Accès : 12/12/2015)

³⁸ MCE, Charte de l'avenir, http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/themen/entwicklungspolitik_allgemein/zukunftscharta.pdf (Accès : 12/12/2015)

BOX 6 Objectifs de développement durable (ODD)



1 **Éliminer la pauvreté** sous toutes ses formes et partout



2 **Mettre un terme à la faim**, parvenir à la sécurité alimentaire et à une meilleure alimentation et promouvoir une agriculture durable



3 **Garantir une vie saine** pour tous les hommes de tout âge et favoriser leur bien-être



4 **Assurer une éducation inclusive, juste et de qualité** et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous*... 4.7 : garantir, d'ici 2030, que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment, entre autres via l'éducation au développement durable et aux modes de vie durables, aux droits de l'homme, à l'égalité des sexes, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, la citoyenneté mondiale et la valorisation de la diversité culturelle, ainsi que la contribution de la culture au développement durable



5 **Parvenir à l'égalité des sexes** et à l'autodétermination pour toutes les femmes et filles



6 **Garantir la disponibilité et la gestion de l'eau et l'assainissement** pour tous



7 **Assurer l'accès à une énergie abordable, fiable, durable et moderne** pour tous



8 **Promouvoir une croissance économique inclusive et durable, un plein emploi productif et un travail décent** pour tous



9 **Construire une infrastructure résistante, promouvoir l'industrialisation inclusive et durable et soutenir les innovations**



10 **Réduire l'inégalité** au sein des États et entre eux



11 **Rendre les villes et les localités inclusives, sûres, résistantes et durables**



12 **Veiller à un modèle de consommation et de production durable**



13 **Prendre immédiatement des mesures pour lutter contre le changement climatique et ses effets**



14 **Préserver et utiliser durablement les océans, mers et ressources marines** au sens d'un développement durable



Protéger, restaurer et promouvoir les écosystèmes terrestres et leur utilisation durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser la dégradation des sols et enrayer la perte de biodiversité



Promouvoir des sociétés pacifiques et inclusives au sens d'un développement durable, permettre l'accès à la justice pour tous les hommes et créer des institutions efficaces, responsables et inclusives à tous les niveaux



Renforcer les moyens de mise en oeuvre et donner une nouvelle vie au partenariat mondial pour le développement durable.

* **Rem.** : Objectif partiel des sept objectifs de ODD 4. 169 objectifs partiels concrets au total (Targets) ont été proposés pour les 17 objectifs (Goals) par l'OWG et présentés par le secrétaire général des Nations Unies fin 2014 à la communauté internationale pour une prise de décision de l'Assemblée générale NU en septembre 2015. (selon proposition de l'UN-Open Working Group A/68/970, 2014), http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/970&Lang=E (Accès : 12/12/2015); traduction allemande cf. lien MCE : http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie258_post_2015_agenda.pdf (Accès : 10/01/2016)

© United Nations

Cependant, sans conditions-cadres internationales appropriées, les pays les plus pauvres ne pourront pas éviter les effets négatifs de la mondialisation sur leur développement. Il leur sera difficile d'exister dans la concurrence internationale et de se doter de leurs propres institutions pouvant piloter la politique au niveau national en matière de durabilité. Par conséquent, l'objectif huit des OMD consistant à mettre en place un partenariat mondial pour le développement grâce à « un système commercial et financier ouvert, fondé sur des règles, prévisible et non discriminatoire » restera important.

Les accords internationaux ne suffiront pas pour permettre aux pays en développement un développement durable. En particulier, le développement économique et la réduction de la pauvreté absolue qui en résulte nécessitent de nombreuses mesures de soutien de la part des pays du Nord. Les aides au renforcement des institutions doivent aider ces pays à mettre en œuvre les nombreux accords internationaux, p. ex. en matière de normes environnementales. La compétence des partenaires du Sud et leur propre initiative jouent un rôle clé. Le grand nombre de conflits violents qui entravent le développement ou réduisent à néant les succès antérieurs en matière de développement souligne l'importance de la dimension politique du développement durable.

En 2014, le gouvernement fédéral a présenté son 4^{ème} rapport de mise en œuvre du plan d'action « Prévention des crises civiles, résolution des conflits et consolidation de la paix », adopté en 2004.³⁹ La référence à la primauté des droits civils est attribuée, dans une époque de conflits violents croissants et de niveaux de mouvements migratoires sans précédent, à la haute priorité de la prévention de la paix et des crises en tant que mission de l'État et de la société. L'éducation et le développement des structures de la société civile revêtent une importance fondamentale (cf. le domaine thématique « Paix et conflit », chapitre 3.6). La

³⁹ <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/216942/dc6f52546ab229153e6c048388dc98d6/aktionsplan1325-umsetzungsbericht-2013-2016-data.pdf> (Accès : 12/12/2015)

nécessité d'un modèle de politique de la paix abordée dans le présent rapport de mise en œuvre pourrait être conforme à l'objectif défini dans l'Agenda post-2015 « Sociétés pacifiques et inclusives » et le compléter (ODD 16, cf. BOX 6, p. 49).

Au cours des dernières années, l'importance des « économies émergentes » a augmenté. Certains de ces pays, p. ex. ceux qui appartiennent au groupe du G20, tels que la Chine, le Mexique, le Brésil, l'Inde et l'Afrique du Sud, sont à leur tour devenus des acteurs mondiaux et jouent un rôle de plus en plus important dans les accords sur l'Agenda du développement mondial. Le MCE s'adresse spécifiquement à ces pays en tant que partenaires de développement mondiaux. « Ce n'est qu'ensemble avec eux que des réponses peuvent être trouvées aux questions centrales, telles que la protection mondiale de l'environnement et du climat, la paix et la sécurité et l'élimination de la pauvreté extrême. »⁴⁰

Dans la Charte de l'avenir, élaborée en 2014, le MCE exprime le fait que la promotion de la coopération au développement ne nécessite pas uniquement le soutien d'acteurs professionnels au sein des institutions de développement. Afin de réaliser les ODD et d'établir « la durabilité en tant que principe »⁴¹ dans tous les secteurs et dans tous les domaines de la société, l'éducation est une clé essentielle du changement. L'éducation doit contribuer à ce que les hommes organisent leur vie de manière responsable et à leur donner les moyens d'agir en tant que citoyennes et citoyens, consommateurs et producteurs pour promouvoir l'orientation durable de leur société, tout en se concevant en tant que citoyens d'un monde unique, que ce soit dans le Nord mondial ou dans le Sud mondial (« Citoyenneté mondiale »⁴²).

Dans son concept « Travail d'information et d'éducation à la politique de développement », le MCE a défini le cadre programmatique, les objectifs et les méthodes ainsi que le cadre institutionnel dans lequel il promeut le travail d'éducation à la politique de développement en Allemagne. Cela inclut des mesures en matière d'apprentissage mondial qui, comme la politique du MCE dans son ensemble, sont basées sur le modèle d'un développement durable mondial.⁴³

La coopération au développement relève de la responsabilité d'institutions étatiques telles que le MCE lui-même ou de ses institutions d'exécution telles que KfW, GIZ, Engagement Global⁴⁴ et d'organisations non gouvernementales. Il s'agit entre autres des fondations politiques, des églises et des ONG de développement, mais également d'institutions de l'économie. Les États fédérés allemands participent à leurs propres programmes de développement, en particulier dans les domaines où ils possèdent leurs propres compétences spécialisées et le personnel approprié. Les Premiers ministres⁴⁵ considèrent, tout comme le gouvernement fédéral, le *domaine d'apprentissage Développement mondial* comme un fondement important du développement durable.

⁴⁰ MCE : Concept de la coopération en matière de politique de développement avec les partenaires de développement mondiaux (Konzept der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit mit globalen Entwicklungspartnern (2011–2015))

⁴¹ BM Dr Müller au Bundestag 29/01/2014

⁴² La Global Citizenship est un objectif initié par Ban Ki-Moon « Global Education First Initiative » 2012

⁴³ <http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepapiere/konzept159.pdf> (Accès : 12/12/2015)

⁴⁴ KfW, Kreditanstalt für Wiederaufbau; GIZ, Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit; Engagement Global, Service für Entwicklungsinitiativen; Engagement Global est compétent en tant qu'organisation d'exécution du MCE pour le travail en Allemagne.

⁴⁵ Décision des Premiers ministres du 24 octobre 2008 et du 12 juin 2014, <https://ez-der-laender.de/service/downloads/Beschluesse> (Accès : 12/12/2015)

1.4 Bibliographie

Acosta, A. / Cray, C. (2012) : Sumak kawsay, das gute Leben – Ein globaler Weckruf zum Wandel. Dans : Globalpatrioten. Positionen und Impulse zu Klimagerechtigkeit, Biologischer und Kultureller Vielfalt, München, p. 45–57

Bartosch, U., Gansczyk, K. (Ed. 2009) : Weltinnenpolitik für das 21. Jahrhundert, 3. Aufl., LIT Hamburg

Bertelsmann Stiftung (Ed. 2014) : Nachhaltigkeitsstrategien erfolgreich entwickeln. Strategien für eine nachhaltige Zukunft in Deutschland, Europa und der Welt, Gütersloh, <http://tinyurl.com/nam6h8w> (Accès : 12/12/2015)

Club of Rome (1972) : Die Grenzen des Wachstums, Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Aus dem Amerikanischen von Hans-Dieter Heck. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart

Dag Hammarskjöld Foundation (Éd. 2012) : No future without justice. Report of the Civil Society Group on Global Development Perspectives, development dialogue No. 59, Uppsala

Deutscher Bundestag, Enquête-Kommission (2013) : Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der sozialen Marktwirtschaft, Schlussbericht (Drucksache 17/13300)

Deutscher Bundestag, Beschluss des Aktionsplans zur UN-Weltdekade: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (1.7.2006, Bundestagsdrucksache 15/3472) / *Beschluss zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*, (26/04/2012, Bundestagsdrucksache 17/9186), *Beschluss zum Weltaktionsprogramm* (5.3.2015, Bundestagsdrucksache 18/4188)

EKD (Éd. 2014) : Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben. Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance, Hannover

Klieme, E. et al (2003) : Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin, https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf (Accès : 12/12/2015)

Le Monde Diplomatique (2012) : Atlas der Globalisierung, Paris/Berlin

Luhmann, N. (1979) : Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.

Martens, J. / Obenland, W. (2015) : Gut leben global. Neue Ansätze für Wohlstandsmessung und SDGs für Deutschland. Ed. Global Policy Forum Europe und terres des hommes, www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/GPF-Gut-leben-web.pdf (Accès : 12/12/2015)

Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M., Bittner, A. (2013) : Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Methoden, Praxis, Perspektiven; eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts (DBU-Umweltkommunikation), München

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Ed. 2013) : Wissenschaft für Nachhaltigkeit – Herausforderung und Chance für das baden-württembergische Wissenschaftssystem, Stuttgart

Overwien, B., Rohde, H. (Ed. 2013) : Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, Leverkusen-Opladen

Randers, J.(2012) : Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre: 2052, Der neue Bericht an den Club of Rome, Munich

Rödiger-Vorwerk, T., BMZ, für Bundespräsident a.D. Prof. Dr. Horst Köhler, UN High-Level Panel on the Post-2015 Development Agenda (Juni 2013) : A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development. Kurzzusammenfassung des Reports

Schreiber, J.-R.: (2015) : Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Von Rio über Bonn zum Orientierungsrahmen. Dans : Pädagogik 7–8, p. 34–41

Schreiber, J.-R. et al (2014) : Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. VENRO-Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Berlin, https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf (Accès : 12/12/2015)

Seitz, K. (2002) : Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt/Main

UNESCO (2014) : Position Paper on Education Post 2015, Paris

UNESCO et.al: (2015) : Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, Paris

United Nations (1992) : Bericht der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, 3.–14. Juni 1992

United Nations (2002) : Bericht des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung, Johannesburg http://www.bmub.bund.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/johannesburg_declaration.pdf (Accès : 12/12/2015)

United Nations, Resolution der UN-Generalversammlung (27.7.2012) : The Future we want http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E
(Accès : 12/12/2015)

United Nations (o.J.) : The Transition to a Green Economy. Benefits, Challenges and Risks from a Sustainable Development Perspective, Report by a Panel of Experts to Second Preparatory Committee Meeting for United Nations Conference on Sustainable Development Rio+20 (Full report final)

United Nations (2012) : Rio+20, Outcome of the Conference. The future we want. Beschlusstext vom 22. Juni 2012 A/CONF.216/L.1
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf>
(Accès : 12/12/2015)

United Nations (2012) : Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training, verabschiedet als Resolution A/RES/66/137 der 66. Sitzung der Generalversammlung, <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf>
(Accès : 12/12/2015)

WBGU – Conseil scientifique pour les questions environnementales mondiales (2011) : Le monde en transition : un contrat social pour une grande transformation, Rapport principal de WBGU sur la Conférence Rio+20 (Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, Hauptgutachten des WBGU zur Rio+20-Konferenz),
<https://www.wbgu.de/de/service/publikationen-herunterladen> (Accès : 16/04/2019)

WBGU – Conseil scientifique pour les questions environnementales mondiales (2014) : Le monde en transition : Rapport spécial, La protection du climat en tant que mouvement des citoyens du monde (Welt im Wandel: Sondergutachten, Klimaschutz als Weltbürgerbewegung), https://www.die-gdi.de/uploads/media/wbgu_sg2014.pdf (Accès : 12/12/2015)

2 Conditions cadres scolaires et défis didactiques et pédagogiques

Martin Geisz, Rudolf Schmitt

2.1 Les milieux de vie en mutation

Les élèves et les enseignants vivent dans un monde empreint de processus de mondialisation de plus en plus accélérés. Certains aspects sautent immédiatement aux yeux ; mais dans sa complexité et son impact, la mondialisation n'est perçue que de manière sélective et dans une mesure limitée. Les possibilités de communication qui se multiplient, l'offre accrue à la consommation et les possibilités de voyages à travers le monde, mais aussi les changements environnementaux véhiculés par les médias, les zones de tension et les conflits sont facilement identifiables. Enfin et surtout, les changements survenus dans nos écoles : beaucoup d'entre elles sont de plus en plus cosmopolites, interculturelles et font face aux défis et aux opportunités de la diversité sociale et de l'inclusion pédagogique. L'élargissement des horizons d'action et les évolutions de plus en plus rapides nécessitent des changements dans la perception, les concepts d'apprentissage, les relations enseignant-élève et la participation sociale.

Les travaux préparatoires continus en vue de la planification et de la conception d'un travail éducatif moderne à l'école consistent notamment à examiner le cadre de vie et les conditions de vie des enfants et des adolescents pour lesquels le concept est élaboré. Ce sont les contextes, à savoir les aspects de mise en application qui ont un sens pour l'apprenant, qui devraient guider la sélection des contenus pertinents pour l'élève et la société et la conception des processus d'organisation et d'apprentissage en milieu scolaire. Des exigences élevées qui requièrent que les responsables fassent de la perception du changement mondial, des changements sociaux et des possibilités d'organisation, outre les conditions-cadres scolaires concrètes, un guide pour leurs actions pédagogiques.

Les conditions-cadres scolaires respectives constituent le point de départ le plus proche pour la conception des programmes, des cours et des activités extrascolaires du *domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable* : quelles réalités sociales doivent être prises en compte ? Quelles sont les conditions d'apprentissage et attentes ? Quels sont les potentiels et les problèmes ? La prise de conscience et l'engagement envers le principe d'inclusion doivent être renforcés à cet effet. Chaque situation nécessite une analyse et une réponse propre à la question de savoir quelles activités et priorités scolaires peuvent être liées (profils professionnels, partenariats, coopérations, modèles). Mais il peut aussi être utile de sortir de l'environnement familial pour voir comment cela se fait ailleurs et quelles conclusions donner des études représentatives sur les conditions d'apprentissage, les attitudes et les comportements des enfants et des adolescents.

BOX 7 Inclusion

La *Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées* de 2008 énonce les droits universels des personnes handicapées dans le but de promouvoir l'égalité des chances dans la société. L'Allemagne a été l'un des premiers États à signer la convention. Après sa ratification, la Convention relative aux droits des personnes handicapées est entrée en vigueur en Allemagne le 26 mars 2009 de manière contraignante en droit international. L'article 24 met l'accent sur le droit à l'éducation inclusive et, de ce fait, sur l'obligation de rendre les systèmes d'éducation inclusifs.

L'éducation inclusive signifie que toutes les personnes – sans distinction de sexe, de religion, d'origine culturelle et sociale, de prérequis cognitifs, physiques et psychologiques – ont le droit à un accès égal à une éducation de qualité et que les barrières d'accès existantes doivent être éliminées. Cette compréhension globale d'une éducation inclusive est ancrée dans le cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

L'éducation inclusive, en tant qu'approche pédagogique dont le principe essentiel est l'appréciation et la reconnaissance de la diversité, a acquis une base scientifique et une reconnaissance depuis les années 1990. À l'école, il s'agit de « la réponse appropriée, non hiérarchique et donc démocratique à l'hétérogénéité existante des élèves » (cf. Boban/Hinz 2003 : Index for Inclusion).

La mise en œuvre d'une éducation inclusive est l'un des défis majeurs de notre système éducatif et de ses acteurs. Les institutions éducatives formelles et informelles et leurs offres doivent être conçues de manière à ce que l'environnement d'apprentissage s'adapte aux apprenants, en tenant compte de la personnalité de chaque individu avec ses différentes conditions préalables. Une telle focalisation sur les apprenants nécessite un niveau élevé de personnel, mais aussi des matériels différenciés et des méthodes d'enseignement activantes, qui permettent à la fois d'individualiser et de promouvoir la coopération.

Un apprentissage et un enseignement contextuels et axés sur le milieu de vie tentent de faire participer activement aux processus d'apprentissage les personnes ayant des besoins particuliers, en particulier les personnes handicapées et lesdits groupes de population à faible niveau d'instruction. De cette manière, il convient de promouvoir toutes les personnes dans leur rôle d'acteurs du développement durable et de rendre possible leur participation aux processus sociaux et de l'améliorer.

L'éducation inclusive ne commence pas à l'école et ne se termine pas avec un certificat de fin d'études. L'inclusion est une tâche qui incombe à la société dans son ensemble et doit gagner en importance dans la vie quotidienne et être ancrée dans nos établissements d'enseignement.

L'éducation dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* sur la base d'un concept éducatif holistique et tout au long de la vie, renforce, avec son approche inclusive et son appréciation de la diversité, la gestion de la diversité et favorise ainsi une société plus équitable et, autant que possible, non discriminatoire.

Katarina Roncevic, Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev)

Jeunesse et avenir

Le bien-être subjectif des adolescents en ce qui concerne leurs propres perspectives d'avenir est un indicateur important de leur implication dans les questions du développement mondial.

En évaluant leurs propres perspectives d'avenir, une *étude de l'UNICEF* sur les enfants et les jeunes en Allemagne en 2010⁴⁶ ne donne pas une image positive de l'avenir : « Il est inquiétant (...) qu'un pourcentage très élevé d'enfants et d'adolescents allemands estiment que leurs perspectives d'emploi sont médiocres. Près de 25 % s'attendent à exercer des emplois de faible qualification après avoir terminé leurs études et leur formation (...). Les jeunes ne font l'objet d'une évaluation aussi sombre dans aucun autre pays industrialisé, bien que le taux de chômage des jeunes adultes en Allemagne soit inférieur à celui de la plupart des autres pays de l'OCDE. »⁴⁷

L'étude constitue un point de référence positif pour faire face aux craintes de l'avenir : près de 36 % des enfants allemands aiment « beaucoup » l'école selon leurs propres déclarations. Dans les pays objet de l'étude cette proportion n'est plus élevée qu'en Norvège (41,7 %), aux Pays-Bas, en Autriche et en Grande-Bretagne (37 %). Concernant l'évaluation de leur propre état, l'étude correspondante de l'UNICEF 2011-12⁴⁸ en arrive à la conclusion que 90 % des enfants se sentent bien et que plus de 70 % des enfants scolarisés s'intègrent bien à l'école dans tous les États fédérés. La pertinence de telles études peut toutefois être mise en doute dans le dernier *rapport de l'UNICEF de 2013 sur la situation des enfants dans les pays industrialisés*.⁴⁹ De nombreux médias (apparemment sans connaissance précise de l'étude) ont conclu que les adolescents allemands occupent seulement la 22^{ème} place dans un classement international de la satisfaction à l'égard de la vie, avec « une jeunesse allemande riche mais malheureuse » et ont fourni à l'appui des justifications bien connues. Comme les années précédentes, les cotes de satisfaction étaient relativement élevées (un peu moins de 16 % sont insatisfaits) et ne se différencient que peu de celles des pays mieux placés.

La proportion importante d'enfants vivant dans la pauvreté en Allemagne, qui dépasse 8 %, ainsi que le nombre croissant d'enfants réfugiés et la situation juridique souvent précaire des enfants et des adolescents en marge de notre système éducatif, nécessitent une vision différenciée de ces perceptions générales. Une *étude de l'UNICEF de 2014 sur les enfants réfugiés en Allemagne* : « Un tiers des réfugiés entrant en Allemagne sont des enfants et des adolescents. On estime que plus de 65 000 enfants réfugiés ayant un statut de résident incertain vivent en Allemagne. Ces enfants sont à peine remarqués par la politique, l'administration, les médias et une grande partie du public. Malgré la situation particulière des enfants et des adolescents, des mesures de soutien gouvernementales particulières leur font défaut. Les

⁴⁶ Bertram, H et Kohl, S.(2010) : Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Comité allemand de l'UNICEF, Cologne

⁴⁷ Bertram, H. et Kohl, S. : UNICEF-Studie 2010, p. 4

⁴⁸ Bertram, H., Kohl, S. et Rösler, W. (2011) : Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Eltern – starke Kinder. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Comité allemand de l'UNICEF, Cologne

⁴⁹ Spiewak, M. : Von wegen reich und unglücklich, ZEIT-Online 12 avril 2013, <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2013-04/unicef-bericht-unglueckliche-jugendliche-analyse> (Accès : 20/01/2016)

enfants réfugiés sont principalement perçus en tant qu'enfants de leurs parents et ne sont pas traités en tant que personnalités indépendantes et investies de droits, avec des besoins très particuliers spécifiques aux enfants. »⁵⁰

Jeunesse et mondialisation

L'étude de Shell de 2010 indiquait déjà que le terme « mondialisation » était largement utilisé par les jeunes. Il fait partie de leur vocabulaire quotidien et est de plus en plus associé à de propres avantages. Les jeunes ont des expériences quotidiennes de mondialité. « On peut supposer qu'outre les expériences traditionnelles de mondialité, p. ex. en voyageant ou en suivant des événements médiatiques mondiaux (Jeux Olympiques et championnats du monde, catastrophes et conflits, etc.), (...) Internet joue un rôle décisif en tant qu'horizon mondial de la communication.⁵¹ Les processus de mondialisation sont évalués de manière plutôt positive. « Pour quatre jeunes sur cinq, il est comme auparavant important que la mondialisation soit liée à la liberté de voyager, d'étudier ou de travailler partout dans le monde, ainsi qu'à la diversité culturelle. »⁵² Toutefois, les jeunes associent également à la mondialisation, la destruction de l'environnement. (63 %), le chômage (60 %), la criminalité (55 %) ainsi que la pauvreté et le sous-développement (53 %) (cf. Ill. 5, p. 59). Bien que de nombreux jeunes considèrent que leurs propres perspectives d'avenir sont assez critiques, il existe une vision plutôt positive de la mondialisation, ce qui est également considérée comme ambiguë par les auteurs des études.

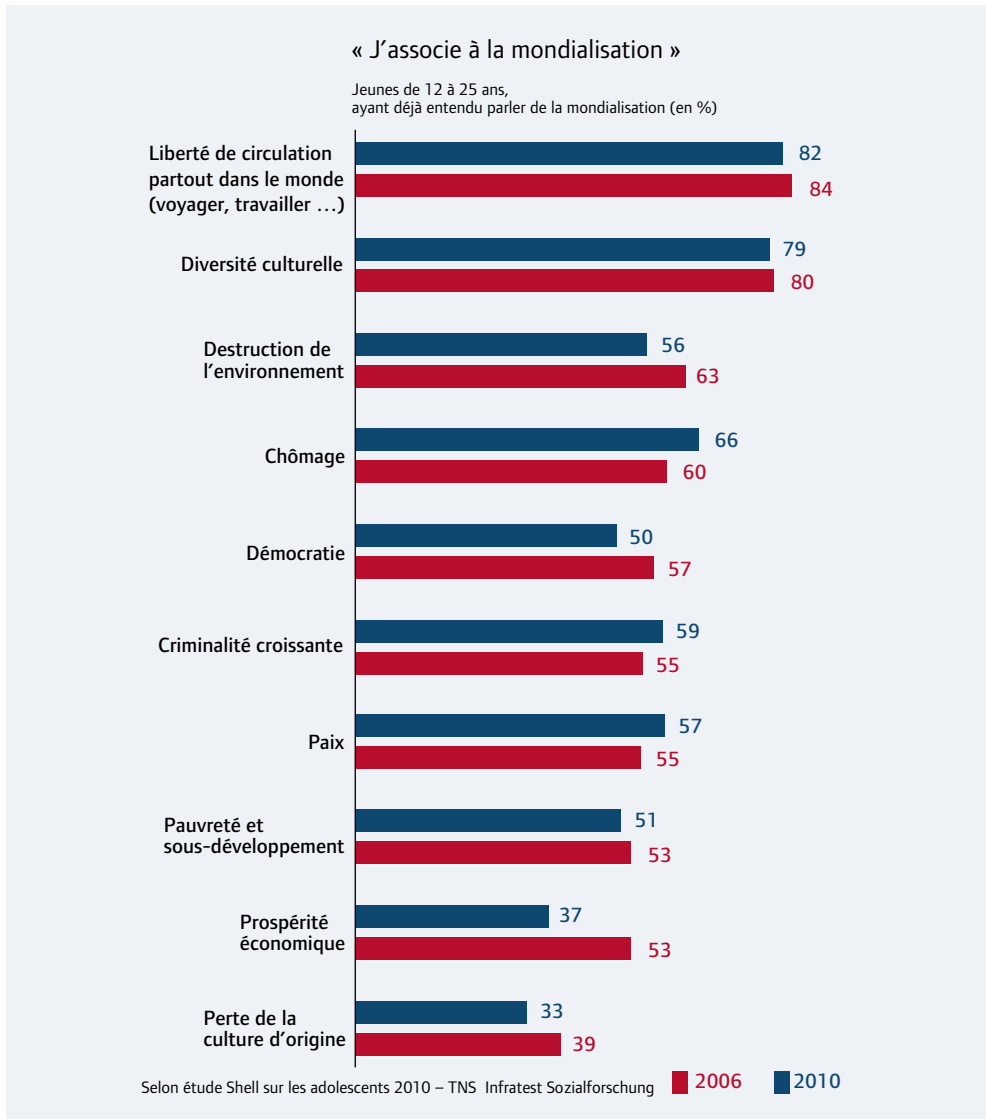
L'étude de Shell de 2015 met en évidence un regain d'optimisme quant au développement des adolescents (à l'exception des groupes socialement les plus vulnérables) en dépit d'un environnement mondial difficile. Elle reconnaît un intérêt politique croissant chez les 12-25 ans à porter un regard ouvert sur les événements mondiaux. Cela va de pair avec une reconnaissance croissante de la diversité et une prise de conscience croissante de l'environnement et de la santé, mais également avec une préoccupation croissante quant à la politique internationale. « Ce ne sont pas des processus de crise (sociaux) attendus ou déjà expérimentés, mais plutôt une perspective positive pour l'avenir, combinée à leurs propres options d'action et de conception, qui ont renforcé l'intérêt pour la politique. »⁵³

⁵⁰ Berthold, T. : Comité allemand de l'UNICEF e.V. (2014) : In erster Linie Kinder – Flüchtlingskinder in Deutschland, <http://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> (Accès : 12/12/2015)

⁵¹ Shell allemand : Jugendstudie 2010, p. 171, https://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf (Accès : 12/12/2015)

⁵² ebd., p. 172

⁵³ Résumé de l'étude Shell sur les adolescents 2015, p. 21, <https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie.html> (Accès : 20/01/2016)



III. 5 : Mondialisation du point de vue des jeunes

Types d'élèves et milieux de vie

Uphues (2007) a présenté dans l'étude empirique la *mondialisation du point de vue des jeunes*, des types d'élèves du cycle secondaire, qui peuvent être instructifs pour la planification et la conception des cours dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Pour la première étude, 1061 élèves des années 7^{ème}, 9^{ème} et 12^{ème} de Rhénanie-du Nord-Westphalie à l'aide d'un questionnaire comprenant 30 questions sur la mondialisation. Les adolescents ont atteint les scores les plus élevés dans le domaine cognitif, suivi du domaine

affectif, qui est davantage lié à la prise de conscience des problèmes et des responsabilités des jeunes. Les valeurs du domaine cognitif qui vérifie la volonté des jeunes d'agir, sont nettement plus faibles.

En 2010, sur la base des résultats de cette étude, l'auteur a montré qu'environ 40 % des sujets appartenaient au « type Conscience mondiale » qui atteint des scores élevés dans les trois domaines, mais surtout dans le domaine conatif. Ce type a tendance à être féminin, fréquenter le lycée et à être dans les classes supérieures. Près d'un tiers des sujets peuvent être affectés au « type indifférent au mondial » qui atteint des valeurs situées dans la moyenne supérieure dans les trois domaines. Ce type se trouve principalement dans les écoles secondaires et dans les classes inférieures. Pour les cours, selon Uphues, ledit « Type sceptique au mondial » est significatif de celui auquel les autres sujets sont affectés. Ce type se caractérise par de hautes dissonances cognitives, possède un large éventail de connaissances et, en même temps, une faible conscience des problèmes et de la responsabilité et d'une volonté d'agir encore plus faible. Ce type tend à être masculin et souvent en phase de développement pubertaire.⁵⁴ L'étude fournit également des indications sur l'impact de l'attitude des adolescents envers la mondialisation : « L'intérêt sociopolitique qui se manifeste dans la consommation des actualités et l'affinité dans les discussions sont particulièrement positifs ainsi que l'enseignement supérieur (type et niveau d'établissement) ont un impact positif particulièrement fort sur l'attitude globale. Les contacts personnels avec des étrangers, que ce soit entre amis, dans le contexte du caractère multiculturel du lieu de résidence ou par le biais de lettres-contacts régulières avec l'étranger, sont également très importants. »⁵⁵

Gestion de la complexité sociale mondiale

Dans une étude qualitative, Asbrand (2009) a examiné comment les adolescents gèrent la complexité sociale mondiale et quelles idées ils développent des relations Nord-Sud. Les résultats peuvent expliquer la différence notoire entre connaissance et action, car la procédure méthodologique d'interprétation documentaire (Bohnsack 2007) donne accès aux connaissances théoriques ainsi qu'aux connaissances implicites et pratiques des répondants. L'une des principales conclusions est que la capacité d'agir dépend de la manière dont les adolescents gèrent l'incertitude et des stratégies de réduction de la complexité qu'ils élaborent. Les adolescents qui ont traité des problèmes mondiaux pendant les cours partagent les valeurs de justice et de durabilité, mais toutefois uniquement sur un plan théorique. Leurs connaissances acquises à l'école ont peu de pertinence pratique, mais ils légitiment plutôt leur propre absence d'action face aux problèmes mondiaux par des stratégies d'excuse (p. ex. : ils n'ont pas l'argent pour acheter des produits du commerce équitable) ou par des évaluations des risques (si l'on ne peut pas être certain que les options d'action permettent d'atteindre les objectifs escomptés, on se replie plutôt sur l'option sûre de ne pas agir). En revanche, les adolescents qui s'impliquent dans des activités parascolaires semblent plus aptes à l'action. Ils deviennent plus sûrs d'eux grâce à l'appartenance à une organisation (p. ex. une association de jeunes), toutefois à ce prix que la diversité des perspectives n'est pas perçue, mais que leur propre vision du monde est considérée comme vraie. Toutefois, les

⁵⁴ Uphues, R. (2007), p. 245 ff.

⁵⁵ ebd., p. 246

lycéennes et lycéens interrogés à la fin du premier cycle du secondaire réfléchissent aux limites du savoir et de ses perspectives. Les projets scolaires, tels que p. ex. « Une entreprise gérée par des étudiants », associent, selon Asbrand, les avantages de l'apprentissage extrascolaire, de l'apprentissage culturel entre pairs (capacité d'agir face à la complexité de la société mondiale) et de l'apprentissage scolaire (acquisition de connaissances spécialisées, reconnaissance de la perspective). De plus, des travaux pratiques dans l'entreprise gérée par des étudiants permettent aux adolescents, dans le cadre de programmes non gymnasiaux, d'avoir accès à des questions mondiales difficiles à aborder pendant les cours en raison du manque de référence à l'expérience quotidienne des adolescents.

Patchwork des valeurs et orientation de la vie vers ce qui est actuellement réalisable

L'étude de l'Institut Sinus de Heidelberg *Comment se comportent les adolescents ?* réalisée en 2012 identifie sept milieux de vie des adolescents (conservateur-citoyen, adaptatif-pragmatique, socio-écologique, hédoniste expérimental, hédoniste matérialiste, expéditif et précaire). Elle pose des questions sur la vie des adolescents dans leur quotidien. « Seuls ceux qui savent ce qui motive les jeunes peuvent les motiver », constatent les donneurs d'ordre, tels que la Fondation allemande pour l'enfance et la jeunesse.⁵⁶ Les 14-17 ans décrivent leur attachement aux valeurs et leur attitude vis-à-vis des thèmes tels que l'école, les souhaits professionnels, la foi, l'engagement et les médias. Leurs milieux de vie diffèrent en partie de manière flagrante. Malgré des perspectives d'avenir incertaines, l'optimisme en matière de maîtrise est grand pour la plupart d'entre eux. Les exceptions sont les adolescents issus de conditions de vie précaires, qui se voient souvent sans aucune chance de formation professionnelle ni de contrat de travail et se sentent également rejetés et limités. Dans l'ensemble, l'étude identifie un patchwork de valeurs chez les adolescents : des valeurs traditionnelles, telles que la sécurité, le sens du devoir, la famille et l'amitié, jouent un rôle important, parallèlement à une éthique de la performance individualiste et à un besoin de développement lié à l'égo.⁵⁷ Il est important pour les objectifs d'une éducation au développement durable que la priorité pour la plupart des adolescents soit accordée au présent et au réalisable et à peine axée sur la transformation sociale et la durabilité mondiale.

Dans le cadre de l'extension des processus d'apprentissage à une dimension mondiale, la recherche ne s'effectue généralement pas, dans la pratique scolaire, par types d'élèves et appartenances au milieu ; cependant, les résultats des études sur les adolescents renforcent la conscience que les milieux de vie des élèves est généralement moins uniformes qu'on le présume. Ils doivent non seulement être perçus dans leur hétérogénéité pour répondre aux exigences et prétentions individuelles, mais peuvent également devenir le point de départ d'un changement de perspective et de projets d'apprentissage stimulants lorsqu'ils sont développés au moyen de méthodes d'enseignement communicatives.

Dans une étude de Kimmer (2014)⁵⁸, il s'avère que, lors de l'évaluation d'une enquête sur le bénévolat concernant « l'engagement envers la politique de développement, les personnes

⁵⁶ http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/news/Pressemeldung_SINUS_Jugendstudie.pdf (Accès : 19/12/2015)

⁵⁷ cf. http://wiki.dpiw.org/sowa/sites/default/files/Sinusstudie_Ergebnisse.pdf (Accès : 19/12/2015)

⁵⁸ Kimmer, H., (2014) : Freiwilligensurvey 2009: Bereichsauswertung « Entwicklungspolitisches Engagement »

engagées dans ce domaine se caractérisent par un niveau d'éducation supérieur à la moyenne ainsi que par des orientations « idéalistes » progressives sur les valeurs et par le fait que la participation politique est de la plus haute importance pour elles. L'étude désigne par orientation « idéaliste » sur les valeurs les personnes rationnellement motivées par la valeur qu'elles considèrent comme importantes, à savoir « aider les personnes socialement défavorisées », « développer leur propre créativité et leur propre imagination », « être tolérant vis-à-vis des opinions des autres » et s'engager en faveur des « fondements naturels » de la société moderne. L'étude confirme également que les orientations sur les valeurs vécues sont intégrées dans des contextes d'action sociale. Le fait que les réussites scolaires dans le domaine de l'éducation au développement durable soient souvent reconnues lorsqu'elles sont complétées par un engagement parascolaire et de ce fait par les propres expériences est conforme à l'affirmation générale selon laquelle les biographies d'engagement à long terme commencent déjà à l'adolescence.

2.2 Prise de conscience des problèmes mondiaux et valeurs

Le domaine d'apprentissage *Développement mondial* s'appuie, dans ses principes directeurs et ses compétences essentielles, sur les exigences découlant des changements intervenus dans le processus accéléré de la mondialisation pour toutes les personnes individuelles, mais aussi pour les institutions sociales. Ce qui est nouveau ici, c'est la perception accrue de la dimension mondiale de tous les développements et la question de leur viabilité future. La prise de conscience des problèmes mondiaux se combine au modèle du développement durable. Étant donné que non seulement les écoles, mais toutes les composantes de la société sont confrontées à ce défi, la question se pose pour l'éducation scolaire de savoir sur quelles bases de départ l'éducation formelle peut s'appuyer.

Adolescence et durabilité

Dès 2009, l'étude Bertelsmann *Adolescence et durabilité* a montré que la durabilité était un problème dont ils se préoccupent pour six adolescents sur dix. Sept adolescents sur dix ou plus considèrent la pauvreté, le manque de nourriture et d'eau potable, et le changement climatique ou la destruction de l'environnement comme les plus grands défis auxquels le monde est confronté. Les auteurs de l'étude précisent : « Le monde que nous laissons aux générations futures est-il durable ? Du point de vue de la jeune génération, les doutes sont considérables. Plus des trois quarts des adolescents sont préoccupés par l'état du monde dans 20 ans, et environ quatre jeunes sur dix en Allemagne et en Autriche sont même assez ou très inquiets. Plus de deux sur dix des adolescents interrogés envisagent l'avenir avec beaucoup d'insouciance. »⁵⁹

Les recherches menées par l'Institut de communication environnementale de l'Université Leuphana de Lunebourg en 2011 *Baromètre de la durabilité de Greenpeace – Qu'est-ce qui motive les jeunes ?* arrive à la conclusion que la perspective de la durabilité a atteint les adolescents (15-24 ans). Concernant le travail éducatif, l'étude de 2011 indiquait : « Le développement durable prend en compte les aspects environnementaux d'une importance vitale pour l'humanité et les écosystèmes. Ils sont ancrés dans les conditions-cadres économiques, sociales et culturelles. Ce point de vue est arrivé dans une large mesure dans l'esprit de la jeune génération (...). L'éducation durable, quand elle a lieu, est exigeante en termes de contenu, elle est jugée utile pour l'avenir et souhaitée par les élèves. Ces aspects scolaires sont particulièrement importants si les changements de profil d'emploi sont pris en compte sur le marché du travail. La réflexion sur la durabilité est de plus en plus considérée comme une qualification essentielle dans de nombreux domaines économiques. »⁶⁰ Les responsables se voient confortés par leur étude de suivi de 2014, qui a même révélé une évolution vers une implication active au cours des trois dernières années. En 2014, 59% des répondants ont déclaré qu'il valait la peine de s'impliquer dans la lutte contre le changement climatique. En 2014, 59 % des personnes interrogées ont indiqué qu'il valait la peine de s'impliquer

⁵⁹ Bertelsmann-Stiftung (Éd. 2009) : *Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich « Jugend und Nachhaltigkeit »*, Gütersloh/Wien, p. 6 f.

⁶⁰ Grunenberg, H./Küster, K./Rode, H. (2012) : *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer – Was bewegt die Jugend?* (Résumé), <https://tinyurl.com/ybt3dp4c> (Accès : 19/03/2019)

dans une lutte contre le changement climatique. C'est 23 % de plus qu'en 2011, bien que la grande majorité ne se considèrent pas eux-mêmes menacés par le changement climatique et que les conséquences se situent principalement dans les pays les plus pauvres. Le plaidoyer en faveur de la transition énergétique (92 % des personnes interrogées) concerne tous les groupes sociaux. Même dans tous les types d'écoles, le taux d'approbation est tout aussi élevé. Pour les jeunes, contribution signifie parvenir à participer, p. ex. en réduisant la consommation personnelle d'énergie. L'étude de 2014 conclut que la EDD produit des « effets très significatifs » à l'école. La mission qui incombe principalement à l'école consiste à ouvrir des liens complexes et elle devrait le faire dès que possible sur des questions complexes à tous les niveaux. La présente étude ose même déclarer : « Plus l'éducation au développement durable est développée, plus l'engagement de la communauté est grand. »⁶¹

Adolescence et consommation

Les enfants et les adolescents allemands âgés de 6 à 19 ans disposent désormais de plus de 20 milliards d'euros par an. Ils constituent un groupe cible important pour les stratégies de publicité et de marketing. Les tentatives scolaires visant à renforcer les modes de consommation durables en milieu scolaire doivent être comprises par les enfants et les adolescents en tant que consommateurs critiques pour qui la consommation est un moyen de créer une identité. L'achat entre le plaisir et la frustration est devenu une partie quotidienne des milieux de vie des adolescents. Les adolescents dépensent leur argent dans l'habillement, la bijouterie et la cosmétique, dans les loisirs, dans les substances addictives et dans la communication. L'influence croissante sur le choix du consommateur a une reconnaissance sociale dans le groupe de pairs. Ils se définissent plus clairement que les autres groupes d'âge en fonction de leur style de consommation et, en outre, sont très attachés aux marques⁶². Cependant, s'abstenir de consommer ne constitue pas une alternative pour les adolescents. Ils se démarquent par leurs vêtements et leurs gadgets ou montrent par leur tenue à quel groupe ils appartiennent. C'est un effet secondaire du quotidien commercialisé de la jeunesse qui se manifeste par une surconsommation, ce qui est juste et ce qui est inapproprié. La consommation détermine souvent si les jeunes sont intégrés ou exclus. En ce qui concerne les efforts en matière d'éducation, l'étude *Adolescence et consommation* de l'Institut allemand de la jeunesse, réalisée dans le cadre de la promotion du développement durable, exprime ce qui suit à propos des efforts éducatifs : « Ces résultats ne signifient toutefois pas que les styles de consommation des adolescents ne soient pas modifiables. Bien au contraire : les jeunes adultes et les adolescents n'ont pas encore développé de modes de vie stables vis-à-vis des adultes. Cela indique un potentiel pour la formation à la consommation durable ! »⁶³

Dans ce contexte, la question de l'enseignement dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* consiste à savoir comment gérer de manière pédagogique et didactique les tensions entre la commercialisation, l'autodétermination et les exigences du développement durable, et comment acquérir les compétences nécessaires pour une action durable. Les jeunes ne pourront résoudre ce conflit que par l'auto-apprentissage. Mais il est nécessaire pour eux de le reconnaître dans ses dimensions complexes et d'accepter le défi.

⁶¹ Publication préliminaire issue du baromètre de la durabilité 2014 subventionné par Greenpeace, une étude scientifique représentative de l'Université Leuphana de Lüneburg sur la prise de conscience de la durabilité en Allemagne : <http://gpurl.de/Nachhaltigkeitsbarometer-2014>

⁶² Cf. L'étude BINK Adolescence et consommation, <https://tinyurl.com/y847r289> (Accès : 19/03/2019)

⁶³ <http://tinyurl.com/p7twqeh>

2.3 Utilisation des médias numériques et milieux de vie médiatiques

L'utilisation des médias joue un rôle très important dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, car la mondialité dans sa diversité ne peut être que partiellement développée par les apprenants dans le milieu de vie réel. Lorsque nous regardons la télévision, surfons sur le net, visitons des sites de réseaux sociaux et des blogs, échangeons des nouvelles et des photos via un Smartphone, envoyons des SMS, effectuons des achats et utilisons des applications pour chaque fonction imaginable, nous participons à l'échange mondial de données qui est devenu pour la plupart des utilisateurs non seulement sans limites, mais aussi évident dans ses conséquences possibles. Internet est également à la base du succès des entreprises et, dans son « auto-organisation », est l'objet du *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

La question posée en 2014 par le critique et partisan de l'Internet, Jaron Lanier, dans son discours à l'occasion du Prix de la paix des libraires allemands qui lui avait été décerné : « Y a-t-il actuellement plus de lumière numérique ou plus de ténèbres ? » ne peut se comprendre que comme invitation à un processus d'apprentissage ouvert dans ce domaine dynamique du changement mondial.⁶⁴ Le développement rapide de la technologie de l'information en tant qu'accélérateur de la mondialisation a fondamentalement modifié en quelques décennies les formes de communication en tant que fondement des processus sociaux. Cela concerne non seulement les possibilités techniques, mais aussi les idées sur la liberté et l'autodétermination, ainsi que la perception tardive du public d'une gigantesque exploitation légalement discutable des données, avec des conséquences graves pour la sécurité individuelle et sociale. La vie simultanée dans des mondes réels et médiatiques joue un rôle important dans la conception des écoles et des salles de classe et est particulièrement importante dans un domaine d'apprentissage axé sur le développement mondial (et de ce fait la communication mondiale).

École et médias numériques

En tant que tâche intersectorielle, l'éducation aux médias est un défi particulier pour la conception et la mise en œuvre des programmes scolaires. De bonnes compétences en informatique et en information revêtent une grande importance pour les perspectives de carrière et la participation sociale. Les écoles sont confrontées au défi de développer des opportunités pour un enseignement individualisé et communicatif pour un *domaine d'apprentissage Développement durable* axé sur la vie à partir de l'offre en croissance rapide de la technologie des médias et de l'éducation aux médias (plates-formes d'apprentissage, manuels numériques et matériel didactique). Cela nécessite non seulement une ouverture d'esprit et des conditions personnelles critiques, mais a également un impact sur l'ensemble du système scolaire (voir le chapitre 5).

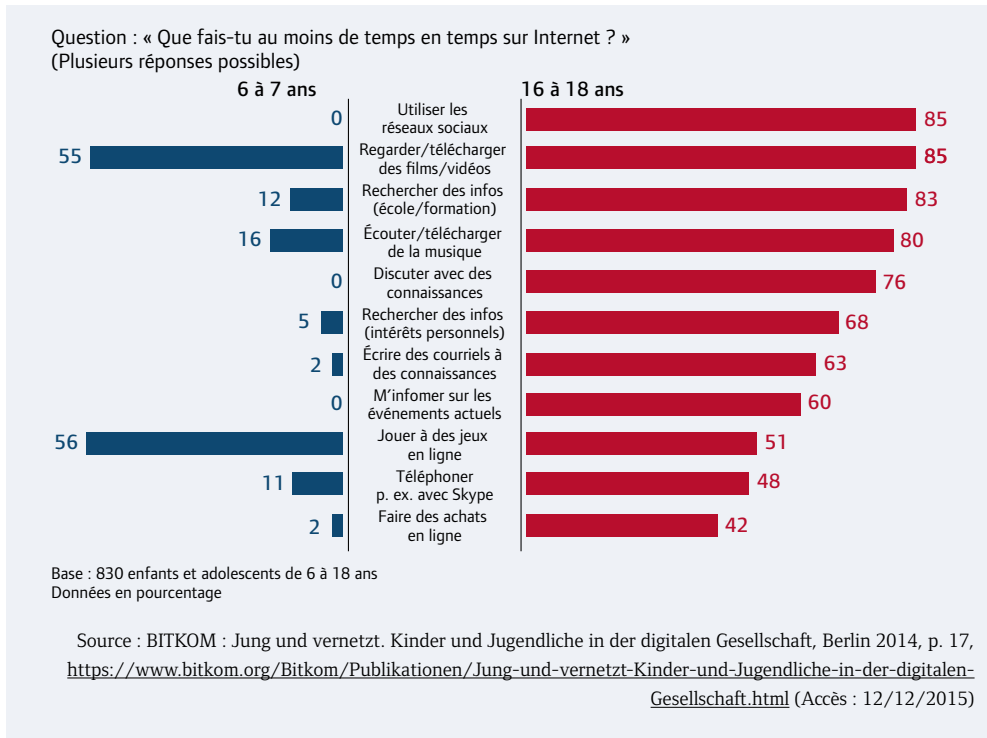
⁶⁴ <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/445722/> (Accès : 21/12/2015)

Lorsque les écoles insistent sur l'utilisation des médias numériques, les enfants et les adolescents ont souvent leurs propres façons de gérer certains de ces médias en dehors de l'école. Cependant, les résultats publiés en novembre 2014 de l'International Computer and Information Literacy Study ICILS 2013⁶⁵ montrent que l'hypothèse très répandue selon laquelle les enfants et adolescents deviendraient automatiquement des utilisateurs compétents des médias numériques en grandissant dans un nouveau monde technologique n'est pas applicable.

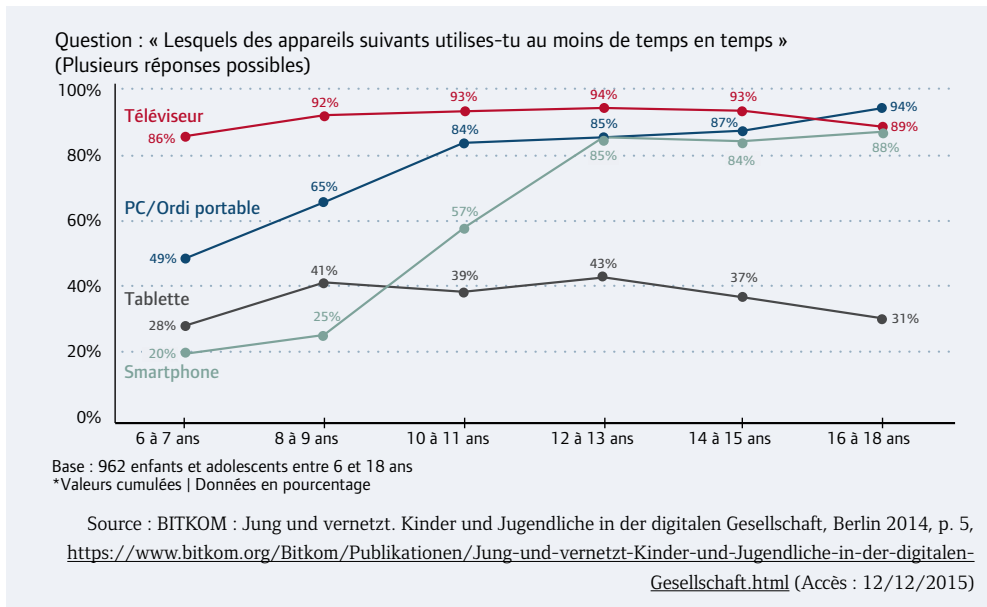
Le type et l'étendue des utilisations des élèves ne sont fréquemment connus des enseignants que de façon limitée. Les téléphones mobiles et les Smartphones, ainsi que les points d'accès Wifi accessibles librement, sont souvent perçus comme dérangeants, risqués et limités dans leur utilisation à l'école. Parallèlement, les enseignants s'efforcent d'accroître leurs compétences en matière de médias, de faciliter des applications significatives d'enseignement de la technique des médias et de permettre aux élèves de se qualifier dans le domaine de la gestion des médias numériques. Les compétences des enseignants en matière de médias numériques se sont considérablement améliorées au cours de la dernière décennie, tout comme l'équipement multimédia de la plupart des écoles. Néanmoins, pour les écoles allemandes, la participation aux cours de formation sur l'utilisation des technologies de l'information en classe ainsi que le potentiel de développement existant dans les équipements techniques et en termes de support technique et pédagogique sont comparativement faibles. (cf. ICILS 2013). L'objectif de l'accès Wifi sur l'ensemble du campus et de la possibilité du Bring Your Own Device (BYOD) est encore loin d'être atteint par la plupart des établissements d'enseignement.

Les utilisations d'Internet, identifiées en 2014 par l'Association Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. dans le cadre de l'étude Jugend 3.0 sur les habitudes d'utilisation d'Internet des 6-18 ans, conduisent à la conclusion que de nombreux élèves de primaire acquièrent leurs premières expériences avec les principales possibilités d'utilisation d'Internet (principalement dans le secteur privé) et que la plupart de ces utilisations jouent un rôle à la fin du premier cycle secondaire pour plus des deux tiers des adolescents :

⁶⁵ https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (Accès : 21/12/2015)

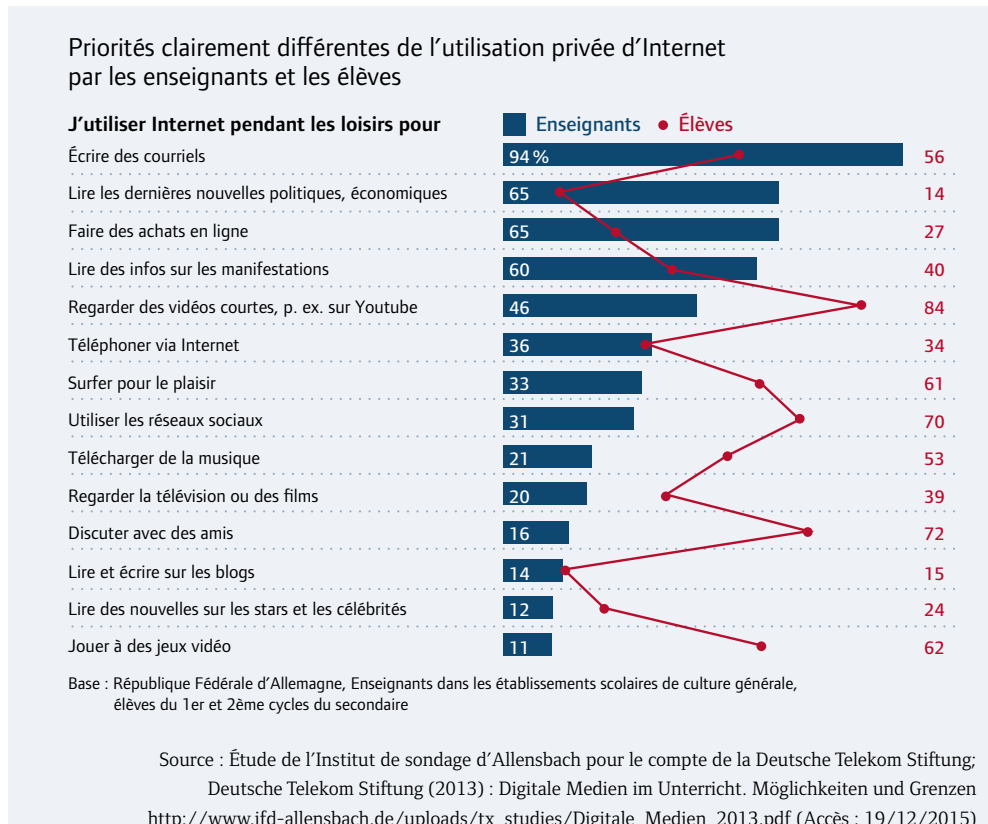


III. 6 : Activités et applications utilisées sur Internet



III. 7 : Utilisation de l'électronique grand public et des médias de communication

La même étude montre que 85 % des élèves du secondaire âgés de 12 ans et plus possèdent un Smartphone, ce qui correspond approximativement à l'utilisation des téléviseurs et des ordinateurs de ce groupe d'âge : Il est intéressant de noter que les priorités d'utilisation d'Internet par les élèves et les enseignants sont nettement différentes pendant les loisirs :



III. 8 : Médias numériques en classe – Possibilités et limites (Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen)

Utilisation des ordinateurs à des fins éducatives

Étonnante est la conclusion de l'étude ICIL 2013 selon laquelle, dans aucun des 20 pays participants, les enseignants utilisent moins des ordinateurs qu'en Allemagne – et malgré un équipement moyen. Les résultats de l'étude montrent clairement que les classes de 8^{ème} objet de l'étude sur les compétences en matière de médias se situent dans la fourchette du groupe de référence de l'UE. Il convient de noter que 8 des 21 participants (p. ex. la République tchèque, le Danemark et la Pologne) se situent bien au-dessus de la moyenne de l'Allemagne et que les résultats des classes allemandes révèlent des problèmes connus (faible pourcentage de performances élevées, handicap scolaire des situations sociales moyennes et basses, niveaux de compétence plus faibles des garçons par rapport aux filles).

La recherche sur Internet est de loin le but éducatif le plus courant de l'utilisation sans cesse croissante de l'ordinateur dans nos écoles. Les élèves ont recours beaucoup plus souvent à Internet qu'aux médias écrits traditionnels pour obtenir des informations (matériel de référence, littérature spécialisée, journaux) ou qu'à des informateurs compétents (enseignants, parents, experts). L'accès plus rapide à l'information dissimule facilement le fait que la recherche sur Internet impose des exigences plus élevées en matière de sélection et d'évaluation des sources que les sources d'information classiques. Les élèves ont besoin pour ce faire d'un soutien adapté à leur âge et à leurs connaissances spécialisées respectives (p. ex. critères d'évaluation des sources, références à des portails maintenus à des fins pédagogiques, portails spécialisés, liens évalués, aide des serveurs de l'éducation). Des modules supplémentaires tels que *Wikipedia – Créer le savoir ensemble*⁶⁶ et la réalisation d'articles wiki offrent, pour l'apprentissage coopératif, une transition de l'acquisition d'informations à la production de textes communs et au travail collaboratif sur des projets d'apprentissage coopératif, en particulier avec des partenaires situés à différents endroits et dans d'autres parties du monde.

Cependant, l'utilisation accrue de l'ordinateur ne conduit pas automatiquement à un niveau de compétence plus élevé – comme le montre aussi l'étude ICIL 2013. En ce qui concerne l'utilisation accrue des offres de médias numériques dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, cela dépend entre autres de la question de savoir si elles offrent des possibilités de connexion pour des applications informatiques appartenant à des étudiants, quelle importance elles ont pour l'encadrement individuel de groupes d'apprentissage hétérogènes, quelles opportunités elles offrent de travailler entre plusieurs groupes sur des projets avec des plateformes en ligne et quel type d'aide elles peuvent fournir aux élèves dans le cadre de la gestion personnelle des informations.

Médias sociaux (Social Media)

Selon l'étude en ligne ARD/ZDF de 2013, la durée d'utilisation quotidienne d'Internet par les internautes âgés de 14 à 19 ans est de 218 minutes⁶⁷, en raison de l'utilisation accrue d'appareils mobiles. Selon cette même étude, 83 % des adolescents font partie des utilisateurs de réseaux sociaux privés. Les réseaux sociaux tels que Facebook et les applications Internet telles que Youtube et WhatsApp sont devenus pour la plupart des adolescents, en dehors de l'école, des lieux modernes de satisfaction des besoins sociaux, principalement de l'autoreprésentation des médias et du renforcement des relations. « Quelqu'un qui n'est pas sur Internet et qui ne prouve pas son existence dans les médias sociaux » est désormais considéré comme exceptionnel.⁶⁸ Les jeunes de 14 à 19 ans passent un peu plus d'une heure par jour sur les réseaux sociaux. Nombreux sont ceux qui ne sont pas totalement conscients qu'ils soient des acteurs du marché et qu'il existe des fournisseurs de services axés sur le marché du côté des fournisseurs qui utilisent leur plateforme pour le commerce social, à savoir pour un marketing (à l'aide de l'analyse des données à caractère personnel) spécifique

⁶⁶ <http://www.klicksafe.de/service/aktuelles/news/detail/neu-zusatzmodul-fuer-den-unterricht-wikipedia-gemeinsam-wissen-gestalten/> (Accès : 20/01/2016)

⁶⁷ <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=439> (Accès : 20/01/2016)

⁶⁸ Rapp, F. (2013) : Quo vadis Social Media? Zur Zukunft von sozialen Netzwerken und Facebook in Deutschland, Hamburg, p. 9

au groupe cible ainsi que individualisé et généralement hostile à la protection des données. Les élèves sont exposés à des risques qui doivent être traités dans le cadre de l'éducation aux médias à l'école. La commercialisation du réseau mondial avec un flot d'offres d'achat, de publicités, de jeux de hasard, de pornographie, de potins, d'actions et leur influence sur une culture de consommation jeune font tout autant partie du contenu du *domaine d'apprentissage Développement mondial* que l'utilisation en tant que plate-forme d'échange mondial et de création et diffusion de contenus éditoriaux.

L'importance de la nouvelle communication multilatérale de longue portée et principalement non filtrée qui permet et stimule la réponse des utilisatrices et utilisateurs aux messages communiqués en temps (quasi) réel, a en partie connue via les premières études⁶⁹ en raison de ses effets sur les processus d'apprentissage informel et de formation de l'identité. Le fait que les possibilités du Web 2.0 comportent, au-delà de la satisfaction des besoins sociaux, un potentiel considérable pour des formes d'apprentissage autodéterminé, notamment l'apprentissage dans des groupes hétérogènes devient de plus en plus apparent. Rosa (2013) donne des exemples⁷⁰ de la manière dont il est possible, avec les possibilités simples du processeur d'écriture basé sur le Web EtherPad, ou du blog le plus sophistiqué des weblogs, « d'élargir l'espace de communication et d'étude – de la salle de classe au monde – et d'impliquer des experts et des apprenants venant de partout. » Contrairement à la plupart des formes d'enseignement centré sur l'enseignant, une participation active de tout le groupe d'apprentissage et tous les processus d'apprentissage sont possibles, dans lesquels de propres approches de solution sont communiquées et commentées par d'autres, permettant ainsi une compréhension plus large grâce à cet échange. Il convient également de tester quel avantage éducatif une combinaison de jeu en ligne et d'une plate-forme en ligne parallèle avec des informations de base et du matériel didactique de support contribue à l'apprentissage mondial – comme dans le cas de « Handy Crash ». ⁷¹ Fondamentalement, la question d'Åßman (2013) suivie de manière empirique, de savoir dans quelle mesure il est possible d'associer efficacement dans la perspective de l'apprentissage l'utilisation informelle quotidienne des médias par les enfants et adolescents aux objectifs d'éducation scolaire et si cette pratique de « Doing Connectivity » doit être appliquée à cet objectif.

Les médias sociaux offrent des champs d'application pour un engagement en faveur d'une action durable, qui ne sont pas vraiment au centre des travaux éducatifs classiques. L'action ne se limite plus à l'environnement de la vie réelle, mais connaît une expansion considérable, qui doit être soutenue et développée de manière pédagogique à l'école. Le phénomène mondial des médias sociaux est, en tant que résultat et amplificateur des processus de mondialisation, lui-même le sujet de projets dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, et est ainsi une évidence pour la discussion avec les adolescents.

⁶⁹ Prêtent à réflexion les conclusions de Günter, M. : « Das Spiel in der virtuellen Welt – Affektabwehr, « milde Narkose » oder Symbolisierung ». Dans : Dammasch, F./Teising, M. (Éd. 2013) : Das modernisierte Kind. Frankfurt am Main : « Bildwelten anstelle von Sprachwelten, ständige Verfügbarkeit und das subjektive Erleben eigener Wirkmächtigkeit stellen jenseits pathologischer Prozesse neue Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung und verändern in bedeutsamer, aber größtenteils noch unverstandener Weise psychische Strukturen bei uns allen. »

⁷⁰ Rosa, L. (2013) : Partizipatives und schülerorientiertes Lernen mit Web 2.0. Dans : Lernende Schule 64/2013, p. 5–7. Voir aussi le blog <http://shiftingschool.wordpress.com>

⁷¹ cf. www.handycrash.org et la plate-forme www.handycrash.org/lernen

Cela ne change en rien l'expérience selon laquelle les rencontres réelles rendues possibles par des contacts avec des écoles et des projets à l'étranger ou avec desdits volontaires du programme Incoming dans le cadre de programmes de reverse⁷² ou de partenariats scolaires peuvent constituer l'une des formes les plus intensives d'apprentissage mondial. Ils sont aussi souvent l'impulsion qui suscite des séjours ultérieurs à l'étranger, p. ex., dans des services de volontariat tels que « weltwärts » ou dans les programmes ASA et ENSA d'Engagement Global. Là où de véritables rencontres ne sont pas possibles, les contacts via Internet offrent d'importantes alternatives, notamment pour les partenariats scolaires.

Télévision

Sans aucun doute, le média télévisuel traditionnel à sens unique, complété par sa présence croissante sur Internet, offre une gamme très complète pour la mise à jour des thèmes actuels de la mondialisation. Non seulement le nombre de formats de connaissances en augmentation au cours des dernières décennies (voir l'image graphique ZEIT « Enseignants de la nation »⁷³) est important pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, mais les magazines politiques et économiques le sont aussi pour les élèves plus âgés. On peut supposer que les enfants et les adolescents reçoivent la plupart de leurs informations de manière informelle dans le cadre d'offres télévisées. Même si les informations télévisées et l'analyse de fond, contrairement à la plupart des bulletins Internet, sont journalistiques, une connaissance approfondie des médias est nécessaire pour refléter le contenu et comprendre les effets de la représentation en images. Plus important encore, il est peu probable que les adolescents regardent certaines chaînes qui s'imposent cette tâche. Une plus grande inclusion pédagogique des offres de télévision complètes dans les projets d'enseignement serait judicieuse, mais n'est souvent pas réalisable pour diverses raisons.

⁷² permettent l'échange dans la direction opposée (Sud-Nord) des programmes axés jusqu'à présent sur les rencontres Nord-Sud

⁷³ <http://www.zeit.de/2013/22/infografik-tv-fernsehen> (Accès : 19/12/2015)

2.4 L'école face aux nouvelles missions

Les écoles mettent aujourd'hui en œuvre la mission éducative qui leur est confiée avec une responsabilité personnelle de grande portée. Cela implique généralement que, outre le profil de la propre école, qui est le principal objectif et le caractère particulier du travail d'éducation et de formation, la mise en œuvre des programmes d'enseignement ou d'éducation pertinents sera convenue dans les plans d'apprentissage et de formation propre à l'école. Dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'« éducation au développement durable » (2005-2014), de nombreuses écoles ont incorporé l'idée directrice de la durabilité dans leur profil et leurs activités éducatives de manière très différente. *Le domaine d'apprentissage Développement mondial* propose à cet effet une orientation et des aides structurelles et didactiques avec sa perspective cosmopolite.

Tendance vers les écoles à temps plein en tant qu'opportunité

La poursuite de la promotion et de la création d'écoles ouvertes toute la journée favorise la mise en œuvre des objectifs du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans et au-delà du domaine central de l'enseignement. Les priorités du domaine d'apprentissage en termes de contenu doivent être coordonnées avec les différentes formes possibles d'organisation scolaire, ce qui permet de combiner l'enseignement fondamental et les offres d'action telles que les partenariats scolaires, les entreprises d'étudiants durables, les groupes environnementaux, etc. (cf. Chap. 5).

À cette fin, il convient de créer progressivement des conditions externes utiles, telles que p. ex. des bibliothèques dotées des médias appropriés et de littérature du Sud mondial. La plage de temps étendue permet des projets dans lesquels des organisations parascolaires seront impliquées. Dans ce contexte, les offres des acteurs de la société civile revêtent de plus en plus d'importance. Les contacts peuvent être établis facilement via le serveur central de l'éducation www.globaleslernen.de et sa fonction de recherche. La contribution des ONG à l'éducation au développement durable promet d'être fructueuse si les partenaires de la coopération sont en mesure de se familiariser avec les conditions du lieu d'apprentissage structuré de l'école. Cela s'applique également aux personnes des pays du Sud mondial qui peuvent véhiculer une perception réaliste et vivante des conditions de vie dans les régions dont elles sont originaires. Les partenaires de la coopération parascolaire ne sont généralement pas suffisamment familiarisés avec les processus d'enseignement et les structures scolaires. Ici, le cadre de référence fournit une base d'entente sur une approche concertée (p. ex., orientation vers les compétences et les exigences, contenus contraignants et approches méthodologiques appropriées). Il peut être utilisé pour garantir la qualité des offres parascolaires et, par le biais de conventions correspondantes, les partenaires de la coopération s'engagent à respecter les principes directeurs et à renforcer les compétences dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Possibilités d'un enseignement interdisciplinaire et transdisciplinaire

La tendance observée au cours des dernières années dans certains états fédérés, à combiner des matières en réseaux et à promouvoir un enseignement interdisciplinaire et pluridisciplinaires facilite l'introduction d'un *domaine d'apprentissage Développement mondial*, qui coordonne les contenus et les exigences des matières dans un programme d'enseignement

propre à l'école, qui se complètent ou très souvent aussi se recoupent. Cela a toujours été vrai pour l'enseignement des matières concrètes à l'école primaire, qui est fondamentalement multidisciplinaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, des matières ou des domaines d'apprentissage ont été introduits dans de nombreux endroits (p. ex., « Nature et technologie », « Société », « Travail et profession », « Arts ») afin de garantir que l'enseignement soit aussi réaliste que possible. Dans le deuxième cycle du secondaire, l'apprentissage interdisciplinaire par le profilage gagne également en importance. Dans les écoles professionnelles, l'élaboration de programmes-cadres d'enseignement par domaine d'apprentissage, introduite depuis 1996, peut favoriser l'inclusion des contenus du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, notamment lorsque le travail professionnel est lié de nombreuses manières aux questions de la mondialisation.

Entre-temps, des concrétisations au niveau des écoles, mais aussi des approches initiales sous la forme de plans-cadres au niveau des États fédérés, ont été développées pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Ainsi, cela existe depuis longtemps à Hambourg, dans le cadre de l'ancrage imposé par la loi desdits domaines de compétence *plans-cadres de l'apprentissage mondial*.⁷⁴ À Berlin, des *programmes scolaires pour les élèves des niveaux 5 à 10 pour le domaine d'apprentissage Apprendre dans un contexte mondial dans le cadre de l'éducation au développement durable* ont été élaborés pour les écoles.⁷⁵

Orientation sur les résultats et ouverture de l'école

L'orientation sur les résultats et la pertinence pour les diplômes scolaires s'expliquent pratiquement d'eux-mêmes lorsque les contenus du *domaine d'apprentissage Développement mondial* deviennent une exigence contraignante via les compétences partielles connexes et les thèmes principaux des plans-cadres spécifiques aux matières. Dans le cadre du débat national sur le développement de la qualité, l'éducation est mise au premier plan sous ses divers aspects liés à la qualité. Il est supposé que les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école déploient leur efficacité de manière optimale dans le contexte d'une vie scolaire diversifiée et dans le cadre de l'ouverture de l'école à son environnement social. La manière dont l'école réussit à intégrer des partenaires de coopération sociale pertinents et à combiner des sujets actuels et axés sur l'avenir et des perspectives mondiales avec des qualifications professionnelles est considérée comme un élément de qualité important des processus d'apprentissage.

Réduction des inégalités en matière d'enseignement et renforcement de l'égalité des chances

L'une des conditions de départ du *domaine d'apprentissage Développement mondial* est la discrimination à l'encontre des étudiants en situation socio-économique défavorisée, qui a été maintes fois démontrée dans les études ; même si les résultats du PISA de 2012 font état de progrès, les écoles allemandes ne se situent que dans la moyenne de l'OCDE⁷⁶ à cet

⁷⁴ www.hamburg.de/bildungsplaene ; pour la mise en œuvre, cf. Concept didactique de l'apprentissage mondial : <http://www.globales-lernen.de/materialien/unterrichtsmaterial/> (Accès : 21/12/2015)

⁷⁵ https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elemente/curriculaire_20vorgaben_20berlin_20bne.pdf (Accès : 19/12/2015)

⁷⁶ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (Accès : 19/12/2015)

égard. La proportion d'enfants issus de l'immigration, qui a augmenté d'un tiers en direction de l'âge préscolaire, met également en évidence les exigences imposées aux écoles. Parallèlement aux déficits d'inclusion en Europe et au nombre croissant d'enfants et d'adolescents réfugiés, ils soulignent la nécessité d'orienter les efforts vers une plus grande égalité des chances sur le modèle de développement durable (et donc axé sur les droits de l'homme). L'orientation croissante des offres de Teach First Allemagne pour la mise en œuvre de projets de la EDD est intéressante en ce qui concerne les nombreux efforts visant à rendre la réussite éducative indépendante de l'origine sociale. Les diplômés universitaires de toutes les disciplines s'engagent en tant que Fellows dans des écoles en difficulté. Ils doivent y « exiger, promouvoir et enthousiasmer » l'apprentissage pendant deux ans auprès élèves défavorisés.⁷⁷

Dans le principe, le Bundestag préconise indépendamment des partis que l'idée de base de l'éducation pour le développement durable soit fondée sur la conception d'institutions éducatives et que « l'éducation soit accessible de manière inclusive à tous les enfants, adolescents et adultes, indépendamment de leur origine socioéconomique, de leur sexe ou d'autres facteurs. »⁷⁸

⁷⁷ www.teachfirst.de

⁷⁸ <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (Accès : 19/12/2015)

2.5 Défis pédagogiques et didactiques

Garderies et école primaire

De nombreuses années d'expérience et de recherches empiriques ont montré⁷⁹ que les contenus du *domaine d'apprentissage Développement mondial* devaient être inclus dans l'enseignement général le plus tôt possible. Les attitudes envers des personnes d'autres pays ou cultures apparaissent et se renforcent au plus tard dès l'âge de cinq ans – un phénomène mondial, comme le montrent les comparaisons internationales. Ce résultat est corroboré par une étude empirique de 2013⁸⁰ qui révèle que les filles et les garçons de 6 à 8 ans montrent une préférence pour leur propre groupe, alors qu'ils attribuent des caractéristiques plutôt négatives aux groupes dits étrangers. Les réserves des enfants envers ce qui leur est moins familier se reflètent, d'une part, les idées normatives du monde adulte environnant (parents, membres de la famille, télévision, livres d'images, etc.) adoptées fortuitement par les enfants et, d'autre part, elles correspondent également au besoin de sécurité de l'enfant dans le groupe de référence propre et à la partialité liée de développement de l'enfant dans son propre point de vue. Ces réserves vis-à-vis des groupes étrangers sont renforcées si les enfants sont éduqués de manière restrictive et autoritaire. Cependant, des études pertinentes⁸¹ ont également montré que ces réserves pouvaient devenir positives si les enfants étaient encouragés à s'engager très tôt dans la pensée inclusive, la coopération et la solidarité tout en acquérant une base de connaissances appropriée dans des contextes d'action réalistes.

Lors de la sélection de sujets pour ce groupe d'âge, une étroite corrélation entre proximité et distance, familier et moins familier doit toujours être garantie. Cette nécessité découle déjà de l'hétérogénéité des conditions de vie de l'enfance d'aujourd'hui, notamment déterminées par la rencontre précoce avec la diversité du monde dans son ensemble (télévision, livres d'images et vie quotidienne). Selon le principe de la *proximité sociale*, les efforts pour une ouverture à la différence et une relation de partenariat avec des personnes originaires d'autres pays et vivant dans d'autres pays doivent être intégrés à une éducation sociale complète dans des domaines d'action tels que : le jeu, le logement, les repas, les fêtes, l'environnement, la vie de famille, les marginaux, les conflits de terrains de jeu, etc. Ce sont des sujets qui peuvent être étendus à un monde apparemment lointain : vivre et travailler ici et ailleurs. À cet égard, il convient de ne oublier que, dans le contexte de la mondialisation croissante, le « lointain » se situe souvent à proximité et que les objectifs de l'éducation sociale, tels que l'indépendance, la capacité critique, le comportement coopératif et solidaire, ne sont poursuivis avec succès que dans le traitement de problèmes sociaux authentiques.

La vie en groupe, en classe, en famille est rarement sans tension. Il n'est pas facile de thématiser les différences ethniques qui affectent son propre groupe ou sa propre classe, car dans de nombreux cas, la stigmatisation des enfants affectés est souvent provoquée ou in-

⁷⁹ cf. Schmitt, R. (1979); Brünjes, W. (2007)

⁸⁰ cf. Buttelmann, D. und Böhm, R. (2014) : The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science* 25, p. 921–927

⁸¹ cf. Sir Peter Ustinov Institut (Éd. 2007) : *Vorurteile in der Kindheit, Ursachen und Gegenstrategien*, Wien

tensifiée de manière non intentionnelle (cf. Diehm 2000). Les enfants ne peuvent acquérir les compétences essentielles que s'ils apprennent à mieux comprendre et à mieux maîtriser la réalité. Se placer dans le rôle d'enfants dans des circonstances complètement différentes ne vise pas seulement à susciter l'admiration ou la compassion, mais aussi à contribuer à la compréhension de son propre monde, à l'ouverture à la diversité sociale et culturelle et au développement de ses propres normes. À l'âge préscolaire et à l'école primaire, il ne s'agit ni de souligner ni d'éviter les contrastes (logement, nutrition, menaces de pauvreté et de guerre), mais de s'attaquer de manière globale aux perceptions des enfants dans d'autres conditions de vie. Les problèmes ne doivent pas rester inextricablement en suspens, il nous appartient de rechercher des solutions avec les enfants.

École secondaire

La poursuite du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans les écoles secondaires devrait permettre de dépister les expériences et connaissances antérieures (souvent très) différentes acquises par les élèves à l'école primaire et d'en faire le point de départ de nouveaux projets d'enseignement.

Les contenus du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, qui sont généralement coordonnés à l'école primaire par l'enseignement de matières concrètes en coopération avec d'autres matières, doivent être convenus au niveau secondaire par le biais d'une collusion scolaire interne entre les matières du programme. Ce qui devrait augmenter pour les élèves du secondaire est l'étendue et la sophistication cognitives des exigences, la conscience critique, l'indépendance personnelle et la responsabilité de soi, l'engagement émotionnel et, de ce fait également, la marge de champ d'action.

Outre les exigences croissantes en matière de capacité d'abstraction et de capacité à se confronter à une complexité accrue, il s'agit de développer et de renforcer des compétences interdisciplinaires alignées sur les idées directrices du *domaine d'apprentissage Développement mondial* :

- Orientation vers le modèle de développement durable
- Analyse des processus de développement à différents niveaux d'action
- Gestion de la diversité
- Capacité à faire face au changement de perspective
- Orientation dans le cadre du contexte et du milieu de vie

Cela s'applique aux quatre dimensions d'un développement durable : ce qui est traité à l'école primaire sous les mots clés *famille, fêtes, fréquentation scolaire, etc.*, s'étend à la dimension *Social* au niveau secondaire et devient du contenu didactique dans les domaines thématiques *Structures et évolutions démographiques, pauvreté et sécurité sociale, éducation, etc.* (voir chapitre 3.6) Ce qui est traité dans les matières concrètes sous le thème clé *Produits importés de pays lointains* est poursuivi sous la dimension *Économie* dans les thèmes des *Produits du monde entier : Production, commerce et consommation, mondialisation de l'économie et du travail, etc.* Les premières connaissances sur les processus décisionnels au sein de la famille, à l'école et au sein de la communauté se condensent et s'étendent dans les classes du secondaire à la dimension *Politique* avec des contenus issus des domaines théma-

tiques tels que *Domination politique, démocratie et droits de l'homme, gouvernance mondiale*, etc. Les sujets des matières concrètes tels que l'eau, la pollution de l'air, etc. s'étendent à la dimension *Environnement* avec les domaines thématiques *Changements environnementaux mondiaux, protection et utilisation des ressources naturelles, production d'énergie*, etc.

Les exigences particulières du premier cycle de l'enseignement secondaire reposent sur une plus grande prise en compte de l'exigence de cohérence (voir chap. 1.3.5), à savoir dans l'élaboration d'objectifs contradictoires et d'approches en matière de développement durable en coordonnant les objectifs et les intérêts. Ce faisant, il est important de reconnaître les interactions entre les processus locaux et mondiaux et de les associer à leurs propres valeurs et options d'action réalistes, plutôt que de déclencher une utilité superficielle et des suggestions pour sauver le monde. L'objectif de l'apprentissage le plus autodéterminé possible dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est l'acquisition de compétences élémentaires partielles dans les domaines *Identifier, Évaluer et Agir* (cf. chapitre 4.1.2) et l'expérience l'efficacité personnelle dans son application.

Deuxième cycle du secondaire, formation professionnelle et apprentissage tout au long de la vie

L'importance de *l'éducation au développement mondial* pour la formation professionnelle a déjà été présentée dans la 1^{ère} édition du cadre de référence (2007) et, à l'instar de la mise en œuvre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elle nécessite une conception conceptuelle plus poussée. Les compétences clés du domaine d'apprentissage se situent au-delà du niveau secondaire et constituent également la base des processus d'apprentissage ultérieurs d'une étude universitaire ou d'une formation professionnelle. Fondée sur des connaissances de base qui doivent être systématiquement développées et liées au contexte pour en garantir l'applicabilité, la prise de conscience de la vie acquise à l'école de la pertinence des processus d'apprentissage tout au long est un préalable indispensable pour pouvoir relever les futurs défis sociaux, économiques, politiques et écologiques de demain. La contribution particulière du *domaine d'apprentissage Développement mondial* réside dans la préparation à la gestion des processus complexes de la mondialisation et des défis du développement durable.

L'objectif d'acquérir des compétences pour la vie personnelle et professionnelle ainsi que pour la participation à la propre société et la prise de responsabilités à l'échelle mondiale ne peut être atteint que si les processus d'apprentissage scolaire sont conçus et vécus de manière positive et inséparable. L'ouverture au changement mondial ne peut être maîtrisée à vie que par l'ouverture aux questions et aux approches de développement en matière de durabilité et par le plaisir d'apprendre.

Identité, changement de perspective et orientation vers les valeurs

La volonté d'accepter les défis qui se posent dans une perspective mondiale exige de lutter en permanence pour un consensus de base sur des questions importantes. Cela inclut p. ex. que l'égalité des cultures d'un point de vue éthique, anthropologique et des droits de l'homme ne signifie pas qu'elles seraient identiques ou devraient l'être. L'erreur possible de l'idée d'« un monde uni » est d'empêcher les personnes et donc les réalités sociales, écono-

miques, politiques et écologiques d'être fondamentalement identiques ou conçues sur notre point de vue partout (voir [BOX 4](#), p. 39). Cette erreur est évitée lorsque les élèves prennent conscience de la diversité des conditions de vie et des schémas culturels, ainsi que de leur identité en constante évolution⁸² Ils identifient et relient divers éléments d'origines différentes dans la formation de leur identité culturelle. Les attitudes de base importantes, qui devraient être renforcées dans le contexte de l'éducation (trans)culturelle dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont, outre l'ouverture (par opposition à la démarcation traditionnellement cultivée) et les points de vue inclusifs, la capacité de percevoir ses propres préférences culturelles et la prise de conscience de ses propres valeurs et des motifs d'acceptation prise de conscience de l'appropriation des modèles culturels. « La mission principale de l'éducation transculturelle est de transmettre les cultures non pas en tant que caractéristiques de la différence mais en tant qu'opportunités de participation. »⁸³

L'importance de l'évolution des perspectives pour l'enseignement dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* réside dans l'ouverture de fenêtres de perception de la diversité et l'irritation concomitante, ainsi que dans la perception simultanément plus consciente de ses propres modes de pensée et relations sous des angles inhabituels. Le changement de perspective nécessite et favorise la capacité de tolérance à l'ambiguïté, la capacité de réduire suffisamment la complexité et la capacité d'évaluer les faits de manière critique. Il est important de faire la distinction entre le débat thématique sur les valeurs dans lequel les valeurs sont analysées en tant que faits et le débat normatif dans le cadre duquel les orientations des valeurs propres à un comportement sont examinées et éventuellement adoptées. Le modèle du développement durable sert à structurer et à guider le processus d'apprentissage et ne doit pas être confondu avec sa fonction normative (glissières de sécurité) qu'elle a souvent en politique. L'objectif pédagogique du changement de perspective dans le contexte du développement mondial consiste à explorer des schémas de perception et d'évaluation jusqu'à présent inconnus. Il contribue à la compréhension et au respect de la diversité tout en prenant conscience, en renforçant et en modifiant la propre identité. Cela constitue la condition préalable à la citoyenneté mondiale⁸⁴ et à l'assurance de la coresponsabilité dans le « Monde unique », dans lequel non seulement la compréhension et la tolérance, mais aussi la pensée solidaire et l'action, ainsi que la défense des valeurs fondamentales sont nécessaires pour gérer les crises de développement, les violations des droits de l'homme, le terrorisme, les catastrophes écologiques et autres défis mondiaux. L'orientation vers les valeurs et l'engagement personnel sont des objectifs centraux de l'enseignement dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. D'une part, l'identification aux valeurs fondamentales, notamment à celles pouvant être comprises en tant que droits de l'homme universels, est indispensable. D'autre part, il serait dangereux pour les enfants et les adolescents d'avoir un rigorisme moral excluant les structures sociales, économiques, politiques et écologiques complexes. Un engagement fort en faveur de la mise en œuvre des valeurs

⁸² Wolfgang Welsch a très tôt défendu la position selon laquelle le contact des cultures ne produit pas de cultures mondiales, mais forme des personnes individuelles et des sociétés qui portent en elles les éléments transculturels. « Heutige Menschen sind zunehmend in sich transkulturell ». (cf. *Handlexikon Globales Lernen*, 2012, p. 228)

⁸³ Takeda, A. 2012

⁸⁴ cf. l'initiative Global First du Secrétaire général des Nations Unies 2014 : www.globaleducationfirst.org, qui évoque trois priorités : Every child in school, quality of learning et Global Citizenship.

personnellement adoptées nécessite donc une approche rationnelle et parfois controversée des différentes réalités sociales, économiques, politiques et écologiques et la compréhension de leur propre dynamique.

Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* s'inscrit dans le contexte général de l'enseignement scolaire, qui vise à l'objectivation par la gestion réfléchie de la saisie et de l'ordre de la réalité complexe tout en évitant délibérément et sciemment l'endoctrinement. Les enseignantes et enseignements ne sont pas seulement des experts dans leur domaine, ils sont également des interlocuteurs. En classe, une analyse différenciée des problèmes est la condition préalable à un engagement orienté vers l'action qui soutient les processus de résolution des conflits. Le traitement individuel des contenus du *domaine d'apprentissage Développement durable*, en particulier chez les enfants et les adolescents réagissant avec consternation à la souffrance humaine, est une tâche pédagogique importante pour le développement de la conscience et de la personnalité. Là où les problèmes mondiaux du développement et de l'environnement sont abordés, qu'ils soient ouverts ou inexplicables, les jeunes ne doivent pas être privés de la joie à la perspective de leur avenir. Il s'agit en conséquence de rechercher avec les élèves des solutions qui sont importantes pour eux dans la conception de leur vie personnelle.

2.6 Bibliographie et liens

Applis, S. (2012) : Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mithilfe der dokumentarischen Methode, Weingarten

Asbrand, B. (2005) : Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierung von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, p. 223–239

Asbrand, B. (2009) : Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 1

Asbrand, B. (2009) : Schule verändern, Innovationen implementieren – der Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen. Dans : Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32. Jg., H.2, p. 29–35

Aßmann, S. (2013) : Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity, Wiesbaden

Bernert, G. et al. (2013) : Lehr- und Lernkompass Seminarfach + BNE: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sekundarbereich II, Oldenburg

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012) : 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/9-lagebericht-der-beauftragten-der-bundesregierung-fuer-migration-fluechtlinge-und-integration-ueber-die-lage-der-auslaenderinnen-und-auslaender-in-deutschland-729996> (Accès : 19/03/2019)

Bertelsmann Stiftung (Éd. 2009) : Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“, Gütersloh/Wien

Bertram, H. u. Kohl, S. (2010) : Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

Bertram, H., Kohl, S., Rösler, W. (2011) : Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Eltern – starke Kinder. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L. (Éd. 2010) : Partizipation von Kindern und Jugendlichen http://www.wegweiser-buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_betz_gaiser_pluto_101015.pdf (Accès : 19/12/2015)

- Bonan, I., Hinz, A. (2003)** : Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Bohnsack, R.(2007)** : Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 6. Aufl., Opladen
- Bos, W., Eickelmann, B. u. a. (Éd. 2014)** : ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster
- Brünjes, W. (2007)** : Stell dir „einen Afrikaner“ vor! Dans : Schmitt, R. (Éd.) : Eine Welt in der Schule, Frankfurt/M.
- Buttelmann, D. und Böhm, R. (2014)** : The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science* 25, p.921–927
- Deutsche Shell (Éd. Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., TNS Infratest Sozialforschung, 2010)** : Jugend 2010, 16. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/Main
- Deutsche Shell (Éd. Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., TNS Infratest Sozialforschung, 2015)** : Jugend 2015, 17. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/Main
- Deutsche Telekom Stiftung (2013)** : Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen. Zusammenfassung:
https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf
(Accès : 19/12/2015)
- Deutsches Jugendinstitut (2009)** : Projekt: Digital Divide – Digitale Medien und Kompetenzerwerb im Kindesalter, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=582>
- Diehm, I. (2000)** : Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46/2, p. 251–274
- Feil, C. (2011)** : Partizipation im Netz. Zur Bedeutung des Web 2.0 für Kinder und Jugendliche. Dans : Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L. (Éd.) : Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/TS., p. 113–137
- Geisz, M. (2002)** : Arbeiten im Internet. Dans : Solidarisch leben lernen e. V. (Éd.) : Praxisbuch Globales Lernen, Frankfurt/M.
- Günter, M. (2013)** : Das Spiel in der virtuellen Welt – Affektabwehr, ‚milde Narkose‘ oder Symbolisierung. Dans : Dammasch, F., Teising, M. (Éd.) : Das modernisierte Kind. Frankfurt/M.

Hattie, J. (2013) : Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ durch W. Beywl und K. Zierer), Baltmannsweiler

Höhnle, S. (2014) : Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen 53, Münster

Karpa, D., Eckelmann, B., Grafe, S. (Éd. 2013) : Digitale Medien und Schule: Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung, Immenhausen

Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Éd. 2012) : Handlexikon Globales Lernen, Münster und Ulm

Lanier, J. (2014) : Wem gehört die Zukunft? Du bist nicht der Kunde der Internetkonzerne. Du bist ihr Produkt, Hamburg

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Éd. 2012) : Jugend, Information, (Multi-)Media. Jim 2012. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf (Accès : 19. 12. 2015)

Michelsen, G., Grunenberg, H., Rode, H. (2012) : Was bewegt die Jugend? Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer, Bad Homburg

Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF) (2011) : Rapport sur la situation et les perspectives de l'engagement civique en Allemagne (Bericht zur Lage und zu den Perspektiven bürgerlichen Engagements in Deutschland), Berlin

Overwien, B. (2015) : Partizipation und Nachhaltigkeit – Innovationen für die politische Bildung. Dans : Harles, L.; Lange, D. (Éd.) : Zeitalter der Partizipation, Schwalbach Ts., p. 158–167

Rapp, F. (2013) : Quo vadis Social Media? Zur Zukunft von sozialen Netzwerken und Facebook in Deutschland, Hamburg

Rosa, L. (2013) : Partizipatives und schülerorientiertes Lernen mit Web 2.0. Dans : Lernende Schule 64/2013, p. 5–7

Scheunpflug, A., Uphues, R. (2011) : Was wissen wir in Bezug auf Globales Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. Dans : Schrüfer, G., Schwarz, I. (Éd.) : Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag, Münster et al., p. 63–100

Schmitt, R. (1979) : Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel – eine empirische Untersuchung, Braunschweig 1979

Sir Peter Unstinov Institut (Éd. 2007) : Vorurteile in der Kindheit. Ursachen u. Gegenstrategien, Wien

Takeda, A. (2012) : Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung, Münster/New York/München/Berlin

Thomas, P.M, Calmbach, M. (Éd. 2012) : Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Heidelberg

Uphues, R. (2007) : Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Dans : Geographiedidaktische Forschungen. Band 41, Weingarten

Uphues, R. (2010) : Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte. Dans : ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1, p. 7–11

Welsch, W. (2012) : Transkulturalität – neue und alte Gemeinsamkeiten. Dans : Welsch, W.: Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie, Berlin, p. 294–322

Wettstädt, L. / Asbrand, B. (2013) : Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung*. Perspektiven als Herausforderung. Dans : Riegel, U. / Macha, K. (Éd.) : Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, p. 183–197, Münster

Wettstädt, L. / Asbrand, B. (2013) : Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*. Dans : Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36. Jg., H.1, p. 4–12

Wittann, S., Rauschenbach, T., Leu, H.R. (Éd. 2010) : Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien, Weinheim

3 Compétences, thèmes, exigences, conception des cours et programmes scolaires

Jörg-Robert Schreiber

3.1 Introduction

Le cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* global en éducation a pour objet l'ancrage structurel de *l'éducation au développement durable* (EDD) dans les écoles. Il offre une aide pour l'élaboration de plans pédagogiques et de programmes scolaires, pour la conception des cours, ainsi que pour la définition des exigences spécifiques à un domaine et leur révision. Il laisse la description systématique des objectifs d'apprentissage et des contenus pédagogiques dans leur ordre chronologique et leur mise en œuvre méthodique et didactique aux plans pédagogiques et aux programmes internes aux écoles, mais prévoit la création de ces moyens de classement mais des déclarations d'orientation aux

- **compétences** que les élèves doivent acquérir,
- **thèmes** et contenus spécialisés qui sont importants ou appropriés pour l'acquisition de ces compétences et aux
- **performances** qui doivent être atteintes.

Les trois aspects sont axés sur **les objectifs éducatifs du domaine d'apprentissage** et doivent garantir qu'ils seront atteints dans la mesure du possible :

L'éducation dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* doit permettre une orientation dans un univers de plus en plus mondialisé aux élèves qui peuvent élargir leur développement dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. En vertu du modèle du développement durable, elle vise notamment l'acquisition des compétences fondamentales pour

- la conception appropriée de la vie personnelle et professionnelle,
- la participation sociale et
- la coresponsabilité mondiale.

Tandis que les objectifs éducatifs du domaine d'apprentissage apparaissent dans l'engagement social, scientifique et politique avec le changement mondial, la formulation des compétences, des thèmes et des exigences de performance s'appuie sur l'expérience pratique de diverses matières et de projets d'enseignement interdisciplinaires.

Les compétences, les thèmes et les critères de performance nécessaires pour atteindre les objectifs pédagogiques doivent déterminer (en plus des formes et méthodes d'apprentissage à choisir par les enseignants) la conception des cours dans ce domaine d'apprentissage. Ils permettent l'assurance qualité dans la responsabilité individuelle des écoles.

Les compétences proposées incluent aussi bien la définition et la sélection des compétences clés de l'OCDE⁸⁵ que le cadre de référence européen « Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie » (2006). Ils contiennent des éléments essentiels des compétences clés de ce cadre de référence adopté par le Parlement européen, notamment dans les domaines : 5. Compétence d'apprentissage et 6. Compétence sociale et compétence civique.

La notion intégrative de compétence sur laquelle est basé le cadre de référence ainsi que l'objectif connexe de pouvoir utiliser les connaissances, les compétences et les attitudes de manière autonome dans le contexte du modèle de développement durable, correspondent aux éléments de base du concept de compétence en matière de conception, tel qu'il a été élaboré entre 1998 et 2008 dans le cadre des programmes BLK ou CME d'éducation au développement durable.

La tentative de De Haan (2014) de présenter systématiquement les différents concepts de compétence pour la EDD « cadastre des compétences » montre que les compétences de la EDD peuvent également être exploitées par une division conventionnelle en compétences spécialisées et méthodologiques, compétences sociales et personnelles et une classification selon les compétences clés de l'OCDE⁸⁶ et sont compatibles à l'échelle internationale.⁸⁷

Le contexte du développement respectif avec son propre objectif mais également la concrétisation différente pour l'interconnexion avec l'enseignement des matières dominant dans les écoles étaient à cet égard déterminants pour le développement de différents catalogues de compétences.

Alors que les 12 compétences partielles développées dans le cadre des programmes BLK revêtent une importance générale et fondamentale pour l'éducation scolaire et ont en grande partie le caractère de compétences génériques, les onze compétences fondamentales du cadre de référence se caractérisent par un accent plus marqué le développement durable et la mondialisation. Elles peuvent être directement liées à la constitution d'un *domaine d'apprentissage Développement mondiale* pour un enseignement des matières axé sur les compétences.

⁸⁵ Rychen et autres. (2003). Die Nähe zeigt sich vor allem in der Herleitung der DESECO – Schlüsselkompetenzen aus den Herausforderungen der Globalisierung und Modernisierung « wie z. B. Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich », DESECO (2005), p. 6

⁸⁶ using tools interactively, functioning in socially heterogeneous groups, acting autonomously

⁸⁷ cf. Analyse de Wiek et al. (2011)

3.2 Base d'un modèle de compétence pour le domaine d'apprentissage Développement mondial

Selon les déclarations de la Conférence des ministres de l'éducation sur la conception et le développement de normes éducatives (2004), les compétences décrivent les « dispositions à prendre pour gérer des exigences spécifiques », qui sont formulées en termes de matière ou de domaine d'apprentissage et doivent être acquises sur des contenus spécifiques.

L'expertise « Sur l'élaboration de normes éducatives nationales » (Klieme et al., 2003) a suggéré de développer des modèles de compétence avec des compétences partielles, qui représentent également des niveaux ou des parcours de développement des compétences. Mais avant tout, les attentes en matière d'apprentissage des élèves doivent être formulées en tant que compétences disponibles à certaines étapes du parcours scolaire.

Le développement d'un cadre de référence pour la planification des programmes d'éducation/d'apprentissage des États fédérés et les tâches de développement curriculaire des écoles s'inscrivent dans ce sens dans le contexte d'une tendance de base générale consistant à mettre davantage l'accent sur les exigences de performance dans les plans d'éducation/d'apprentissage et à transférer la planification concrète de la mise en œuvre aux écoles.

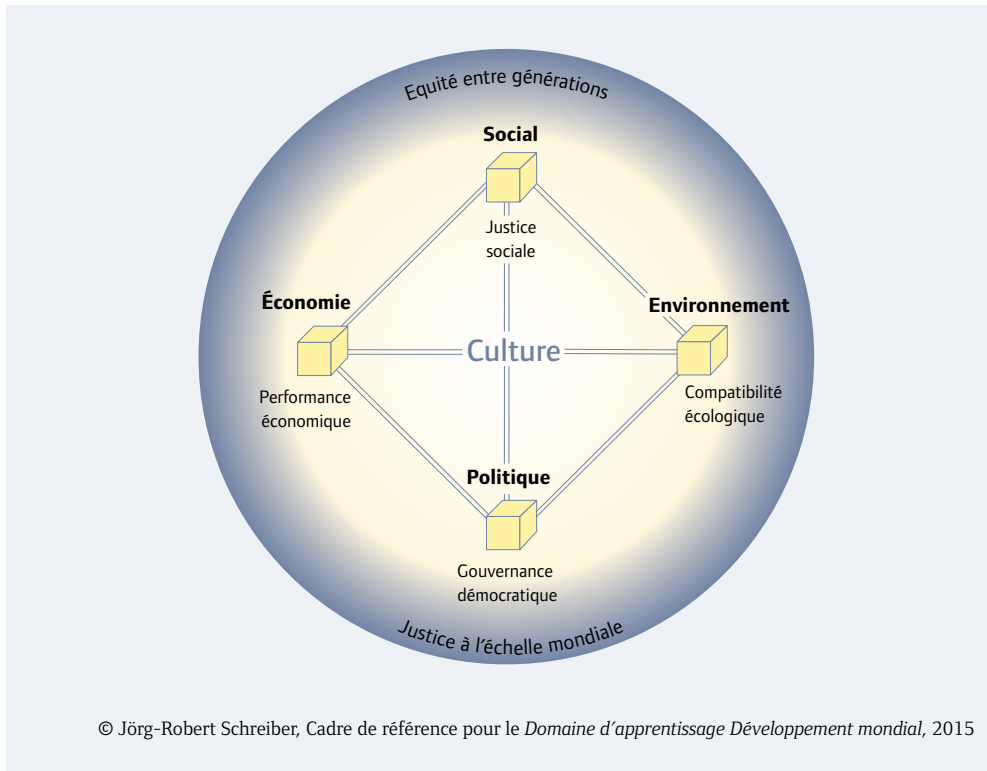
La particularité du *domaine d'apprentissage Développement mondial* réside dans le fait qu'il ne se développe pas comme un domaine d'apprentissage intégratif par la fusion de matières spécifiques, mais possède les caractéristiques essentielles d'un domaine sur la base d'une portée interdisciplinaire et d'un accès spécifique au monde, ainsi que des décennies de développement en tant qu'universalité ou d'éducation au développement mondial.

Les compétences fondamentales définies pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* constituent le point de départ pour un modèle de compétence pour le primaire (fin de la quatrième année) et la fin du premier cycle du secondaire et qui nécessite une différenciation pour les années suivantes, notamment la poursuite du développement dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Au sens de l'OCDE « Définition et sélection des compétences clés » (2005), les compétences concernent d'une part les exigences sociales du changement mondial et sont d'autre part axées sur les objectifs individuels de la personne. Les objectifs sociaux cités dans ce contexte par la commission DESECO :

- productivité économique,
- processus démocratiques,
- cohésion sociale, égalité et droits de l'homme,
- durabilité écologique

sont conformes aux dimensions cibles du **modèle de développement durable**, vers lequel s'orientent les objectifs éducatifs du *domaine d'apprentissage Développement mondial* :



III. 9 : Modèle de développement durable

Le modèle du développement durable, qui ne doit pas être compris comme principalement normatif (au sens de glissières de sécurité ou frontières planétaires définies) dans l'éducation, mais comme modèle d'orientation vers le développement durable est le concept central d'une *éducation au développement durable* (EDD) et, de ce fait, la plus importante des **cinq idées directrices du domaine d'apprentissage Développement mondial** :

- Orientation vers le modèle du développement durable
- Analyse des processus de développement à différents niveaux d'action
- Gestion de la diversité
- Capacité au changement de perspective
- Orientation en fonction du contexte et du milieu de vie

Compte tenu des objectifs contradictoires entre les quatre dimensions du développement et l'exigence de cohérence (voir chapitre 1.3.5), *l'orientation vers le modèle de développement durable* implique de surmonter (ou de réduire) ces conflits dans le contexte de divers points de départ et intérêts culturels et socio-économiques. La question de savoir quand et dans quelle mesure l'objectif de durabilité peut être atteint en termes absolus ne joue à cet effet qu'un rôle secondaire.

Étant donné que les *processus de développement* importants sont contrôlés, influencés et ont des effets à *différents niveaux*, il convient, lors de l'analyse des interactions complexes, de prendre en compte les options d'action des institutions et des acteurs respectifs (p. ex. du consommateur au groupe opérant au niveau mondial).

La *diversité* des perspectives influencées par la société et la culture nécessite des processus de négociation constructifs dans le processus de transformation mondiale. Cela suppose ouverture, empathie ainsi que volonté et capacité en matière de *changement de perspective*.

L'approche axée sur le contexte et le milieu de vie associe le domaine d'apprentissage Développement mondial aux concepts didactiques de l'enseignement des matières. La prise en compte des aspects individuels, sociaux et professionnels pertinents de l'application a un effet significatif pour les apprenants. L'accent mis sur la durabilité et une dimension mondiale confère à ce concept une signification étendue dans l'éducation scolaire.

Les compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont globalement requises en tant que compétences générales (transversales), non seulement sur le marché du travail, mais aussi dans la vie privée et politique. Elles se combinent entre elles et avec certaines compétences partielles de matières différentes pour former des compétences complexes au sens de la définition de Franz E. Weinert (Weinert 2001a, p. 27 s.) : Les compétences sont « les aptitudes et compétences cognitives disponibles ou apprises par les individus afin de résoudre certains problèmes, ainsi que la volonté et la capacité motivationnelles, volitionnelles et sociales connexes à utiliser la résolution de problèmes avec succès et de manière responsable dans des situations variables. » Cette notion intégrative correspond également à la compréhension des compétences, à la base du cadre européen des qualifications. En référence la base de la littérature spécialisée française, britannique, allemande et américaine, une compétence partielle éthique y est prise en compte outre les sous-composantes connaissances, compétences et actions.⁸⁸

Des compétences d'action efficaces – telles que la capacité et la volonté de poursuivre des objectifs de développement durable dans les domaines privés, universitaires et professionnels en raison de décisions majeures et de participer à leur mise en œuvre au niveau sociétal et politique (compétence clé 11, cf. chapitre 3.5) – ne sont pas concevables sans la capacité d'acquérir des connaissances et des analyses, ainsi qu'une compétence d'évaluation correspondante. Afin d'identifier les sous-processus d'apprentissage ainsi que pour le développement de programmes et la conception de cours et de tâches, il est judicieux de différencier les compétences partielles en tant que composantes d'une compétence complexe. Elles permettent la formulation d'exigences concrètes et leur révision.

⁸⁸ Commission of the European Communities (2005) : Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning: "Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values.", p. 11

La division en domaines de compétence peut – sur la base des normes éducatives du diplôme du premier cycle secondaire – être basée sur des aspects centraux des compétences, tels qu'ils sont également mis en valeur pendant les cours.

De telles structures de compétences sont importantes pour la conception l'enseignement et la révision des exigences. Cependant, elles ne doivent pas occulter le fait que des compétences complexes sont nécessaires pour faire face à des exigences complexes dans un monde de plus en plus interconnecté qui sont principalement acquises dans le cadre d'u processus d'apprentissage holistique et portant sur la situation.

3.3 Domaines de compétence

La division effectuée dans les domaines de compétence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*

- Identifier
- Évaluer
- Agir

doit, après les classifications classiques, indiquer clairement les composants différents mais complémentaires d'un concept de compétence holistique. Elle correspond aux modèles de comportement souhaités des élèves (identifier – évaluer – agir)⁸⁹, mais ne doit suggérer en aucune manière une succession didactique cohérente dans la conception des cours.

L'acquisition ciblée de connaissances est particulièrement mise en avant dans le domaine de compétence **Identifier** car la croissance exponentielle des connaissances dans les disciplines concernées rend de plus en plus difficile la définition et l'actualisation des connaissances de base. Les connaissances d'orientation interdisciplinaire requises sont établies dans les domaines thématiques du domaine d'apprentissage (chapitre 3.6).

L'acquisition de connaissances met l'accent sur la capacité de construire des connaissances sur une multitude de sujets. Cette compétence va au-delà des connaissances et compétences techniques pour utiliser des supports spécifiques en incluant la capacité à utiliser efficacement et de manière ciblée des outils de communication. Elle devrait pouvoir être connecté dans la pratique pédagogique aux compétences informatiques et pédagogiques de l'éducation aux médias, telles que définies dans le cadre de l'International Computer and Information Literacy Study 2013.⁹⁰

La transition vers le domaine de compétence *Évaluer* est fluide en ce qui concerne la nécessité d'une contribution critique des médias et la capacité importante de reconnaître la pertinence et la valeur des informations et de leurs sources. La connexion au domaine de compétence *Agir* se fait par le biais d'une rétroaction communicative, mais aussi par des actions réussies et des échecs, ainsi que par le processus interactif d'obtention d'informations. L'acquisition d'informations, le traitement des informations et l'acquisition de connaissances sont des fondements nécessaires à la formation des opinions, à la prise de décision et à l'action responsable.

⁸⁹ Cette classification présente des similitudes de contenu avec les trois compétences clés de DESECO :

1. Utilisation interactive des supports et des moyens (Identifier),
2. Interagir au sein de groupes hétérogènes (Évaluer),
3. Capacité d'action autonome (Agir), qui contient toutefois une composante d'action plus claire dans les trois domaines de compétence.

⁹⁰ cf. : ICILS (2013) : D'un seul coup d'œil

http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (Accès : 19/12/2015)

« Les connaissances axées sur les processus de développement mondial se caractérisent avant tout par leur degré de complexité élevé, qui est mieux pris en compte par une approche orientée système. La capacité à gérer et à comprendre les relations systémiques mondiales est donc au cœur de la composante Connaissances... » (Rost 2005, p. 14). Dans le contexte de l'éducation à la durabilité, Rost souligne également que la maîtrise des systèmes doit reposer sur des connaissances issues d'un certain nombre de disciplines. Pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, cela signifie que l'enseignement interdisciplinaires ou multidisciplinaire est basé sur les connaissances de base acquises dans certaines matières.

Dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, l'acquisition de connaissances de base est axée sur :

- le concept du développement mondial via le modèle multidimensionnel de développement durable au niveau analytique et thématique des valeurs,
- les concepts de différentes mastères (cf. Chapitre 4) et
- le modèle de contexte qui fait du contenu pertinent pour les domaines d'application de la science et de la société ainsi que dans la vie élèves le point de départ des processus d'apprentissage.

Les systèmes complexes nécessitent des compétences analytiques qui constituent un autre point fort du premier domaine de compétence. Ils font référence au principe de base du modèle central du développement durable avec ses quatre dimensions, au modèle des niveaux d'action (de la personne individuelle à la société mondiale) et à la perception de la diversité. Ces capacités d'analyse permettent de percevoir les processus mondiaux comme significatifs pour eux-mêmes et les autres, de reconnaître la nécessité de concevoir le processus de mondialisation et gérer les scénarios du futur et les approches de solution. Il s'agit à cet égard de la capacité à analyser les systèmes ainsi qu'à identifier et évaluer les fonctionnalités dans leur dimension historique et future. Les capacités d'analyse sont également requises pour identifier les conflits entre les dimensions cibles, comprendre les différents intérêts et besoins et pour distinguer l'essentiel de l'insignifiant afin de pouvoir créer des approches de solution sur cette base.

Le domaine de compétence « **Évaluer** » traite de la réflexion critique, de la reconnaissance et de l'évaluation et de la pondération des différentes valeurs ainsi que du développement de l'identité sur la base d'une analyse axée sur les valeurs. Les deux sont des conditions préalables pour « la solidarité et la coresponsabilité vis-à-vis des personnes et de l'environnement » (Compétence clé 8, voir chapitre 3.5), qui marquent la transition vers le domaine *Agir*. Dans le contexte des rencontres interculturelles, il s'agit de reconnaître et de remettre en question les valeurs étrangères et les propres valeurs, et de les rendre ainsi accessibles au dialogue. Cela nécessite la capacité et la volonté d'empathie et de changement de perspective qui conduisent à de nouvelles perspectives et à des attitudes modifiées au-delà de l'irritation des visions du monde habituelles. Un changement de perspectives peut se produire entre des positions très différentes : entre acteurs et observateurs, entre acteurs et personnes affectées, entre différentes cultures, états et institutions, groupes d'âge et sexes, puissants et impuissants. Il enregistre aussi bien les différences factuelles que les attitudes

et réactions émotionnelles caractérisées par des orientations et des intérêts de valeur différents, sans ignorer le fait qu'il existe de multiples transitions entre des positions extrêmes.

La compétence de pouvoir évaluer se réfère dans le *domaine d'apprentissage Développement global*, d'une part, au discours général et en partie fondamentale sur les questions de développement et de mondialisation (compétence clé 6, voir chapitre 3.5), mais est d'autre part axé également sur l'évaluation de mesures de développement concrètes (compétence clé 7, voir chapitre 3.5). Dans les deux cas, une référence aux normes, valeurs, accords politiques et modèles est nécessaire, qui font l'objet d'une réflexion critique et ouvrent ainsi la voie vers identification consciente.

La compétence d'évaluation signifie également que le modèle de développement durable, ses exigences universelles et ses attributions normatives peuvent être remis en question, interprétés individuellement et développés. Parallèlement, il devrait apparaître clairement dans le processus éducatif que le modèle du développement durable est un cadre de référence internationalement convenu, lié aux droits de l'homme et aux conventions internationales contraignantes qui ont un degré élevé d'obligation en matière d'action politique, sociale et individuelle. Cependant, le « modèle » et le « cadre de référence » signifient également qu'il existe différentes stratégies de mise en œuvre culturelles, nationales, locales et individuelles pour le développement durable dans une société mondiale. La Déclaration de Rio de 1992 aborde les responsabilités « communes mais différentes » résultant de situations de développement différentes et de la diversité des conditions-cadres socioculturelles.

Les **compétences d'action**, qui sont liées par réflexion aux valeurs, jouent un rôle très important dans les objectifs fondamentaux du domaine d'apprentissage. Il s'agit à cet égard de la compétence en matière de résolution des conflits et de compréhension (compétence clé 9, voir chapitre 3.5), de la tolérance à l'ambiguïté, de la créativité et de la volonté d'innover (compétence fondamentale 10, voir chapitre 3.5), ainsi que de la capacité de participer et de co-concevoir des processus de développement. (Compétence clé 11, voir. Chap. 3.5), mais surtout, de la volonté de réconcilier son propre comportement avec les principes personnels d'un mode de vie durable. Il est souvent nécessaire de choisir consciemment entre différentes manières d'agir, de clarifier les conflits de normes et d'intérêts, d'évaluer les conséquences directes et indirectes des actions. Agir signifie concevoir ses propres projets et ceux qui sont communs, définir des objectifs, utiliser les ressources avec parcimonie et avec efficacité, tirer des leçons des erreurs et pouvoir apporter des corrections. Les situations complexes et les changements rapides exigent la capacité de faire face aux incertitudes et aux demandes contradictoires, telles que la diversité et l'universalité. La compétence d'action signifie généralement la capacité de communiquer, la capacité de participer efficacement, mais aussi d'écouter, de rechercher, via les échanges de médias, les dialogues et les discussions, des solutions durables, de défendre ses propres droits et intérêts, mais aussi ceux des autres.

Il semble à cet effet essentiel non seulement d'assurer l'acquisition de la capacité d'agir de manière durable, mais également de prendre en compte les composantes « motivationnelles et volitionnelles » contenues dans la notion de compétence sous la forme de volonté d'agir. Cela n'est possible que dans le strict respect de l'interdiction de dominance et de l'exigence de controverse, si les élèves, sur la base de leur décision responsable, poursuivent les objectifs du développement durable et participent à leur mise en œuvre. A cet égard, la compétence clé « Participation et contribution » (Compétence clé 11, voir chapitre 3.5) impliquent les aspects Capacité de jugement et maturité, à savoir la prise en compte d'autres perspectives et la reconnaissance des limites légales et des normes en vigueur dans l'exercice des libertés.

3.4 Sélection et définition des compétences

La sélection et la définition des compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont guidées par la perspective directrice d'une vie réussie et constituent un compromis pragmatique, en tenant compte des **critères** suivants :

1. Importance élevée pour la réalisation des objectifs d'apprentissage centraux (voir chapitre 3.1)
2. Orientation sur les dimensions cibles du modèle de développement durable (voir chapitre 3.2)
3. Accent mis sur la perspective mondiale et l'orientation sur le modèle des niveaux d'action
4. Prise en compte de la diversité et de la signification centrale du changement de perspective
5. Pertinence en matière d'apprentissage axé sur le contexte
6. Interconnexion de compétences partielles de la matière
7. Conception équilibrée des domaines de compétence Identifier – Évaluer – Agir
8. Possibilité d'acquérir des compétences dans l'enseignement par matière ou dans des formes d'organisation interdisciplinaire ou multidisciplinaire
9. Obligation pour les élèves de tous types et de tous niveaux scolaires
10. Possibilité de révision des exigences de performance (par l'établissement de compétences thématiques spécifiques)
11. Limitation par rapport aux compétences transversales⁹¹

Tous les critères ne peuvent pas être considérés de la même manière dans le modèle de compétences sciemment gardé simple. Cela s'applique en particulier au critère de la traduction des compétences essentielles ou des sous-compétences en exigences de performance vérifiables, qui ne peuvent être présentées que sous forme d'exemples (voir chapitre 4). Il n'est pas prévu que la mesurabilité des exigences normalise les attentes de rendement du travail scolaire dans ce domaine d'apprentissage. La mesurabilité des compétences n'est pas au premier plan contrairement à celle applicable aux matières que sont l'allemand, la 1^{ère} langue étrangère, les mathématiques et les sciences naturelles qui reposent sur des normes éducatives uniformes à l'échelle nationale. Ceci est très probablement possible à l'aide de *compétences spécifiques* pour certains projets d'enseignement qui s'alignent sur les compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, mais qui sont plus fortement axées sur les thèmes et sont de manière plus thématique et beaucoup plus restrictives.

La nécessité de déterminer les performances éducatives à l'aide d'exigences découle, pour ce domaine d'apprentissage, principalement des exigences didactiques de la conception des cours, ainsi que de la nécessité de percevoir les résultats de l'apprentissage et de les confirmer aux élèves. Étant donné que l'enseignement axé sur les compétences dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* n'est pas soumis à des exigences strictes en matière de diagnostic des compétences, il ne se limite pas aux performances cognitives et renforce les attitudes et les valeurs que Weinert (2001b) considère également comme importantes. La différenciation des niveaux de compétence doit également être laissée aux cours respectifs et, à l'instar de l'énoncé de compétences, ne peut être évoquée ici que dans différents exemples d'enseignement (voir chapitre 4).

⁹¹ Voir les compétences interdisciplinaires et multidisciplinaires définies dans le *Concept didactique* de la série Apprentissage mondial, 2010 (p. 15–17).

3.5 Compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial

Les élèves peuvent⁹² ...

Identifier	<p>1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.</p>
	<p>2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.</p>
	<p>3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.</p>
	<p>4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.</p>
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur les modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.</p>
Agir	<p>8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.</p>
	<p>9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.</p>
	<p>10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.</p>
	<p>11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.</p>

⁹² Les élèves peuvent ... signifie dans ce contexte qu'ils disposent de la compétence respective, mais sont libres de décider s'ils l'utilisent dans une situation donnée.

3.6 Domaines thématiques et sélection des thèmes

Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est ancré dans les programmes éducatifs et plans pédagogiques des différentes matières, comprenant de multiples thèmes, qui sont traités de manière spécifique à une matière, mais souvent de manière interdisciplinaire ou multidisciplinaire⁹³. Une coordination curriculaire fait toutefois généralement défaut à cet égard. Compte tenu de l'actualité et de l'orientation sur les problèmes des sujets sélectionnés, l'accent est souvent mis sur les contenus thématiques pendant les cours. Les capacités et connaissances ainsi acquises sont certes importantes en elles-mêmes, mais restent toutefois souvent fragmentées et ne sont pas facilement reliées à des compétences qui peuvent être utilisées pour résoudre des problèmes dans des situations variables.

Bien que le nombre de compétences à acquérir reste gérable et n'évolue que progressivement au fur et à mesure du changement de la société, cela ne s'applique pas aux thèmes du domaine d'apprentissage. Les compétences ne peuvent être acquises qu'en fonction de la situation ou dans le cadre d'un débat avec des missions et des thèmes concrets, dont le nombre semble infini et dont l'actualité est souvent soumise à des changements rapides. Pour cette raison, le cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial* définit uniquement les **domaines thématiques** et les critères de sélection permettant à la conception de situations d'apprentissage visant à acquérir des compétences spécifiques.

Définition des domaines thématiques

Comme dans le cas des compétences, la sélection des domaines thématiques (voir ci-après) représente un compromis fondé sur des critères. La sélection des thèmes et la constitution des domaines thématiques sont effectuées selon le modèle contextuel. Les contenus pédagogiques sont placés dans un contexte pertinent pour les apprenants. Comme pour les concepts de base des matières, les idées directrices du *domaine d'étude Développement mondial* font l'objet d'une attention particulière.

Les domaines thématiques doivent :

- représenter les connaissances d'orientation pertinentes pour le domaine d'apprentissage,
- illustrer la multidimensionnalité du modèle de développement durable,
- prendre en compte les processus de mondialisation et de développement,
- permettre parallèlement une référence au milieu de vie et une vision globale du monde,
- tenir compte des enseignements appropriés tirés d'un discours scientifique ou sociétal.

⁹³ pour la prise en compte du domaine d'apprentissage dans les programmes pédagogiques de Hambourg et Berlin, voir Chapitre 2.4

Domaines thématiques

1. Diversité des valeurs, des cultures et des conditions de vie : Diversité et inclusion
2. Mondialisation des modèles religieux et éthiques
3. Histoire de la mondialisation : Du colonialisme au « Global Village »
4. Produits du monde entier : Production, commercialisation et consommation
5. Agriculture et alimentation
6. Santé et maladie
7. Éducation
8. Loisirs mondialisés
9. Protection et utilisation des ressources naturelles et production d'énergie
10. Opportunités et risques liés au progrès technologique
11. Changements environnementaux mondiaux
12. Mobilité, développement urbain et trafic
13. Mondialisation de l'économie et du travail
14. Structures et évolutions démographiques
15. Pauvreté et sécurité sociale
16. Paix et conflit
17. Migration et intégration
18. Domination politique, démocratie et droits de l'homme (Good Governance)
19. Coopération au développement et ses institutions
20. Gouvernance mondiale – Politique mondiale
21. Communication dans un contexte mondial

La liste des domaines thématiques n'est pas complète et peut être étendue selon les critères mentionnés, p. ex., d'un domaine thématique « Marchés financiers mondiaux ». Dans ces domaines thématiques, les thèmes pour la conception de tâches et de situations d'apprentissage sont sélectionnés dans le contexte de la création de programmes scolaires en fonction des possibilités de mise en œuvre techniques et interdisciplinaires respectives. Ils doivent être particulièrement adaptés pour offrir aux élèves la possibilité d'acquérir les compétences du domaine d'apprentissage et de satisfaire à leurs exigences de performance respectives.

Définition de thèmes pédagogiques concrets

La définition de thèmes pédagogiques concrets ainsi que la conception de tâches et de situations d'apprentissage devraient être basées sur les critères suivants :

- Référence aux compétences de base des trois domaines de compétence avec des priorités claires,
- Référence au modèle du développement mondial et au modèle des niveaux d'action,
- Possibilité d'un changement de perspective,
- Rattachement aux processus d'apprentissage dans une ou plusieurs matières,
- Références aux expériences du milieu de vie des apprenants et pertinence pour leur éducation,
- Actualité et pertinence sociale/politique à long terme,
- Possibilité d'un apprentissage auto-organisé
- Bonnes possibilités de mise en œuvre organisationnelles.

La présentation des sujets sélectionnés dans une grille illustrant les compétences et les domaines thématiques du domaine d'apprentissage (voir p. 99) fournit la vue d'ensemble nécessaire pour la planification des programmes et des cours. L'attribution de sujets spécifiques à certaines compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* n'est pertinente que pour les priorités.

Domaines thématiques	Compétences										
	Identifier				Évaluer			Agir			
	1. Acquisition d'informations	2. Identifier la diversité	3. Analyse du changement	4. Différenciation des niveaux d'action	5. Changement de perspective et empathie	6. Réflexion critique et prise de position	7. Évaluation des mesures de développement	8. Solidarité et coresponsabilité	9. Compréhension et résolution des conflits	10. Capacité d'action dans le changement mondial	11. Participation et contribution
1. Diversité des valeurs, cultures et cond. de vie											
2. Mondialisation des modèles religieux et éthiques											
3. Du colonialisme au Global Village											
4. Produits du monde : production, commercialisation et consommation											
5. Agriculture et alimentation											
6. Santé et maladie											
7. Éducation											
8. Loisirs mondialisés											
9. Protection et utilisation des ressources naturelles et production d'énergie											
10. Opportunités et risques liés au progrès technologiques											
11. Changements environnementaux											
12. Mobilité, développement urbain et trafic											
13. Mondialisation de l'économie et du travail											
14. Structures et évolutions démographiques											
15. Pauvreté et sécurité sociale											
16. Paix et conflit											
17. Migration et intégration											
18. Dominance pol., démocratie et droits de l'homme											
19. Coopération au développement et institutions											
20. Gouvernance mondiale – Politique mondiale											
21. Communication dans un contexte mondial											

III. 10: Compétences et thèmes du domaine d'apprentissage Développement mondial

3.7 Exigences de performance du domaine d'apprentissage

Les onze compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont formulées en fonction de leurs exigences pour l'obtention du diplôme de fin du premier cycle secondaire. Elles peuvent être délimitées et permettent une définition approximative de la mesure dans laquelle les élèves les ont acquises. Toutefois, pour les mesures de performance dans les tests, des formulations de compétence plus spécifiques sont nécessaires, telles qu'elles sont créées pour les compétences spécialisées pertinentes ou pour des compilations encore plus spécifiques de compétences pour des projets et tâches d'enseignement spécifiques (voir chapitre 4). Le degré plus élevé de concrétisation et de mesurabilité est généralement atteint par une référence aux aspects thématiques.

Le caractère holistique des compétences est un problème particulier pour la mesure des compétences, ce qui laisse à penser qu'il est contre-intentionnel que des compétences partielles complémentaires soient mesurées séparément. Néanmoins, la compétence sous-jacente ne peut être développée qu'en maîtrisant les défis (tâches) dans des situations d'application (dans le cadre de la performance).

La mesure dans laquelle les niveaux de compétence peuvent être mesurés de manière fiable dépend de la définition des compétences, de la définition des tâches, des instruments disponibles et des conditions-cadres pour leur révision. L'observation permanente de différentes réalisations communicatives (orales et écrites) confère à l'évaluation de la performance individuelle dans le contexte de l'enseignement une latitude beaucoup plus grande. Ainsi, il est certainement possible pendant les cours de saisir la compétence « Participation et contribution » (11), à savoir la capacité d'agir et la volonté d'agir des élèves sur la base de leurs décisions responsables.

La définition des exigences de performance pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* ne peut être formulée que grâce à la coopération des matières dans lesquelles les compétences du domaine d'apprentissage seront acquises.

3.8 Développement et conception des cours

Le contrôle accru de l'éducation via les compétences a des conséquences sur la conception didactique des processus d'apprentissage en classe. L'élaboration de nouveaux modèles de compétence est généralement liée à l'objectif d'apprendre à gérer des situations de vie variables auto-organisées. Les processus éducatifs auto-organisés et aussi autonomes que possible gagnent en importance dans l'éducation scolaire en tant que préparation à l'apprentissage tout au long de la vie. Cela s'applique notamment à l'enseignement en général ainsi qu'à la complexité du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, au besoin élevé d'orientation face au changement mondial rapide et au développement de compétences appropriées pour façonner la vie personnelle et professionnelle, ainsi que pour participer à la société tout particulièrement.

Il ne peut en fait être question d'arrangements d'apprentissage *spécifiques* dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, mais les prémices d'un enseignement orienté vers l'action sont considérées comme un concept d'apprentissage fondamental, comme elles ont été résumées par exemple par Meyer (2006) :

- Dans les processus d'apprentissage holistiques, il est important de combiner connaissances et action dans le sens d'un développement axé sur les valeurs des connaissances structurelles dans des situations d'apprentissage complexes.
- L'apprentissage orienté vers l'action est l'apprentissage de connaissances théoriques (connaissances structurelles), l'apprentissage par et dans l'action sur la base d'une compréhension théorique de l'action de l'apprentissage, ainsi que le reflet de l'action dans des contextes individuels et sociaux.
- Sur le plan méthodologique, l'apprentissage orienté vers l'action vise le développement autonome des connaissances, ainsi que la capacité à résoudre des problèmes et à la structurer, y compris le développement de la préparation à l'apprentissage tout au long de la vie.
- L'apprentissage orienté vers l'action ne se limite pas à l'école en tant que lieu d'apprentissage, mais se concentre plutôt sur l'ouverture de l'école et de l'apprentissage dans les contextes expérientiels de l'économie, du travail, de la société et de la politique.
- L'enseignement orienté vers l'action est également axé sur les valeurs dans ses objectifs globaux d'action durable dans des contextes écologiques, sociaux, économiques et politiques partiellement conflictuels. Cela signifie qu'il est ouvert à la conception de développements durables.
- Les processus d'enseignement et d'apprentissage, dans lesquels la matière d'apprentissage est le centre de toutes les attentions, sont de plus en plus contrôlés par les apprenants eux-mêmes grâce à l'enseignement de techniques de planification, de travail et d'apprentissage et à des supports d'enseignement conçu de manière partiellement ouverte.
- Les enseignants sont plus susceptibles d'être des assistants d'apprentissage que des facilitateurs de connaissances qui apprennent à acquérir eux-mêmes des connaissances et à résoudre des problèmes d'une manière axée sur les valeurs dans des contextes sociaux. Ils conçoivent des processus d'enseignement/d'apprentissage auto-organisés.

Les matériels didactiques mentionnés dans l'avant-dernier point ont toujours joué un rôle majeur dans le développement de l'éducation au Monde unique ou à la politique et de l'apprentissage mondial.⁹⁴ Ils peuvent revêtir une importance capitale pour une orientation future pour fortes vers les compétences du domaine d'apprentissage et pour la conception didactique connexe des processus d'apprentissage.

Asbrand et Martens (2013) notent dans leur aperçu de « l'enseignement axé sur les compétences » que le processus d'orientation axé sur les compétences initié au plus tard avec les normes éducatives CME conduit à un changement de perspective de l'enseignement à l'apprentissage. Ceci est étroitement lié à une modification du rôle des enseignants et de leur mission de conception de l'enseignement. « Cela implique une orientation cohérente sur les processus d'apprentissage des élèves et de leurs résultats ... »⁹⁵ Les compétences acquises dans des situations d'application variables étant démontrées (performances), il est évident qu'elles sont acquises dans des situations d'action significatives pour les apprenants. Les compétences (en particulier les sous-compétences individuelles et les niveaux de compétence) sont un concept qui ne peut être observé que dans son application. Cette situation oblige les enseignants à observer de près les processus d'apprentissage et les actions des élèves afin d'identifier les évolutions et de concevoir des tâches et des modalités d'apprentissage propres à accroître la compétence.

Il s'agit d'exigences qui ne peuvent être satisfaites que dans un domaine d'apprentissage complexe dans le cadre d'une pratique plus longue étayée par une théorie – d'autant plus que l'acquisition de compétences varie considérablement d'une personne à l'autre. Avec les grilles de compétences des exemples d'enseignement (cf. chapitre 4), les premières tentatives de modélisation des processus d'acquisition de compétences idéales-types, qui nécessitent des bases théoriques supplémentaires et une recherche axée sur la pratique sont mises en œuvre.

La planification d'un enseignement axé sur les compétences impose aux enseignants de nouvelles tâches (cf. Schreiber 2010), telles que, p. ex., inévitablement la question : Quelle compétence avec quel contenu ? Ou inversement: quel contenu avec quelle compétence ? Les compétences sont nécessaires pour relever des défis dans des situations spécifiques et sont donc toujours liées au contenu. L'importance du contenu (le défi concret) pour le développement de la compétence ne peut guère être surestimée. Il est donc utile de chercher le bon contenu pour développer une compétence spécifique. Dans de nombreux cas, ce peut également être la fascination du contenu (p. ex. son actualité) pour les élèves ou les enseignants qui justifie une recherche des compétences connexes. La compétence et le contenu des plans-cadres, des manuels ou du matériel d'enseignement sont rarement si liés qu'ils peuvent être directement repris par des groupes d'apprentissage hétérogènes.

⁹⁴ Ici, outre les matériels didactiques exigés par le MCE, tels « Eine Welt in der Schule » (Université de Brême), il convient de citer avant tout les publications des organisations de « Pädagogischen Werkstattgesprächs » qui donne depuis plus de 20 ans d'importants élan de développement pour une grande diversité de matériels d'enseignement concernant ce domaine thématique. Le portail www.globaleslernen.de offre une grande aide pour la recherche de matériels appropriés.

⁹⁵ Asbrand, B. u. Martens, M. (2013), p. 8

Lors de la mise en œuvre de l'enseignement, le défi lié au contenu du thème et de la tâche est au premier plan de la motivation des élèves. L'acquisition de compétences en arrière-plan est souvent à peine perçue par les apprenants (j'aimerais pouvoir faire cela) et n'est souhaitable que pour les élèves qui affrontent des défis liés au monde réel. Les discussions sur le développement de l'apprentissage qui sensibilisent les apprenants et les enseignants aux processus de développement de l'apprentissage deviennent de plus en plus importantes dans ce contexte. Le point fort de cette approche réside dans le fait que les contenus ne sont pas prédéfinis, mais liés au besoin individuel de développement des compétences et que la motivation de l'apprentissage découle du thème/de la tâche et du gain personnel en compétences. Cela présuppose que les élèves puissent faire valoir leurs intérêts, reconnaître leurs progrès et expérimenter leur auto-efficacité.

La caractéristique particulière des thèmes du *domaine d'apprentissage Développement mondial* réside dans le fait qu'il est fréquent qu'ils ne puissent pas être exploités exclusivement en termes de matières. Ils utilisent ainsi les effets changeant ainsi que les aspects de la mondialisation caractérisés par l'abolition des limites et la complexité. Ils permettent de rendre concrète l'intégration des processus mondiaux et de renforcer les apprenants dans leur orientation d'action. L'importance de l'apprentissage axé sur les projets est soulignée à maintes reprises dans ce contexte. La préférence de cette forme de base s'explique essentiellement par le fait qu'elle permet la communication au sein de groupes hétérogènes, ainsi que la responsabilité individuelle et la coresponsabilité dans différentes situations sur une période cohérente plus vaste, tout en évitant l'étroitesse moins motivants de sous-tâches à petite échelle. Il convient de tirer parti des possibilités et d'élargir l'espace de communication et d'apprentissage via des applications Web 2.0, telles que p. ex. Weblogs (cf. chapitre 2.3).

Il s'agit de pouvoir gérer la tension entre contenu et compétence, ainsi que la nécessité de réfléchir au processus d'apprentissage dans le contexte d sa fin (nous pouvons à la fin ...) et de le garder ouvert. Les compétences doivent non seulement être sélectionnées, mais également formulées en fonction de la situation, et les attentes en matière de compétences doivent être transposées dans des formats de tâches appropriés. Les exigences imposées aux enseignantes et enseignants sont particulièrement élevées, d'autant plus qu'un programme interne à l'école et un concept d'enseignement interdisciplinaire sont nécessaires pour un domaine d'apprentissage. Cela suggère une approche progressive, qui utilise des méthodes éprouvées, encourage la coopération scolaire et fait usage des offres d'acteurs parascolaires en termes de conception de contenus. En tout état de cause, l'intégration des activités de l'école, qui ne sont pas au cœur de l'enseignement, mais qui constituent des formes d'éducation attrayantes au développement durable des élèves (p. ex. entreprises durables gérées par les élèves, voir chapitre 5), aura des effets de renforcement.

3.9 Aide à l'orientation pour la création des programmes

Le cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial* a été conçu comme une aide au développement de l'enseignement, mais principalement pour la création de programmes d'éducation/d'apprentissage ou de plans-cadres par les États fédérés ainsi que pour les écoles auto-responsables auxquelles incombe la mission de créer leur propre programme. Les écoles se soumettent généralement de manière volontaire à cette mission. Dans de nombreux cas, ce travail a amélioré la qualité de l'école et de l'enseignement, dans la mesure où un programme interne à l'école est un instrument de compréhension et a un impact sur l'enseignement de toutes les personnes concernées.

Il s'agit de la question du contenu des cours, du moment et de la manière dont l'enseignement est dispensé, de l'attribution temporelle et professionnelle des compétences acquises et du contenu contraignant ainsi que des exigences de performance associées. L'apprentissage en tant que processus actif, constructif et, si possible, autonome, doit être renforcé par la coordination interne à l'école.

Les écoles sont confrontées à la tâche difficile de coordonner les programmes entre eux et avec les conditions-cadres scolaire respectives et les priorités existantes lors de la création de programmes internes à l'école. Ceci engendre des défis particuliers dans plusieurs domaines :

- lors de la coordination pour l'utilisation des marges de manœuvre d'un emploi du temps flexibilisé (et éventuellement des périodes élargies dans le cadre des écoles à temps plein),
- lors de la coordination multidisciplinaire en ce qui concerne l'acquisition de compétences de base, telles que la lecture, les compétences sociales et méthodologiques générales ou les compétences de présentation,
- lors de la coordination des exigences et des contenus au sein de domaines d'apprentissage pluridisciplinaires, tels que le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Dans certains États fédérés, des programmes pluridisciplinaires existent déjà ou sont en cours de développement – généralement dans les écoles secondaires. Dans la plupart des cas, il s'agit de la combinaison de tâches éducatives spécifiques à une matière dans des domaines tels que « Travail et profession », « Nature et technologie » ou « Société » afin de rendre visibles les références des élèves à leur milieu de vie et d'orienter davantage la pratique de l'enseignement vers des contextes réels. La proportion de matières traditionnelles dans ces domaines d'apprentissage est généralement clairement identifiable. Jusqu'à présent, seuls quelques pays ont élaboré des plans-cadres pour des tâches interdisciplinaires d'éducation et de formation, qui sont traités de manière interdisciplinaire ou transdisciplinaire.⁹⁶

⁹⁶ Les plans-cadre de Hambourg pour les nouveaux domaines d'activité que sont l'orientation professionnelle, la promotion de la santé, l'apprentissage mondial, l'éducation interculturelle, l'éducation aux médias, l'éducation sexuelle, l'éducation sociale et juridique, l'éducation environnementale et l'éducation routière ; cf. <http://bildungsserver.hamburg.de/aufgabengebiete/>

La grande majorité des programmes d'éducation/d'apprentissage sont des cadres pour des matières individuelles, qui sont souvent mal coordonnées entre elles et dont le nombre de sujets est souvent déplorable. Ils sont basés sur les standards éducatifs du CME, là où ils existent. Dans une nouvelle génération de plans d'apprentissage, l'intention est de mettre davantage l'accent sur les compétences et les exigences et de limiter considérablement les exigences de contenu contraignant dans le cadre d'un programme de base. Ces plans d'éducation/d'apprentissage se caractérisent par la spécification d'exigences de performance et sont largement ouverts à la conception. Cela offre aux écoles plus de possibilités pour concevoir un programme interne à l'école, mais leur confère aussi plus de responsabilités. Elles peuvent réagir plus rapidement et avec plus de souplesse aux situations sociales changeantes, mais principalement aux objectifs et conditions internes à l'école, dans le cadre donné des plans d'apprentissage existants. La création de programmes scolaires internes est un processus permanent de conception, de mise en œuvre et d'évaluation qui impose des exigences élevées à la direction de l'école, aux conseils scolaires et aux groupes professionnels. Ces défis existent de plusieurs manières :

- Un collège doit se mettre d'accord sur les contingents horaires possibles, et de ce fait aussi sur les priorités du profil de l'école, sans concurrences de la branche.
- Les compétences offrent bien moins que les thèmes (plus faciles à comprendre) pour structurer le programme scolaire.
- Les enseignantes et les enseignants doivent contribuer de manière responsable à la conception de l'école en tant que concept global systémique du point de vue de leurs élèves et faire face, dans de nombreux endroits, à des défis sociaux considérables et à une évolution rapide des normes et des attentes.
- Un programme scolaire performant inclut également un concept de développement qui fournit des informations sur la manière de soutenir les élèves qui ne répondent pas à certaines exigences.

Il ne s'agit ni de plans de distribution de substances ni de programmes de spécialistes isolés qui, après leur création, se combinent presque automatiquement pour former un programme intégré, mais plutôt d'un processus de pilotage global du développement de l'école.

Pour ce processus exigeant, le cadre de référence décrit une mission de formation scolaire et d'éducation qui est partiellement prise en compte dans de nombreux programmes, perçue très différemment dans les écoles et qui doit être structurée selon les processus fondamentaux de la mondialisation et les exigences de l'éducation au développement durable en tant que domaine d'apprentissage transdisciplinaire.

Les points d'orientation importants pour le travail curriculaire sont les suivants :

- les onze compétences clés du domaine d'apprentissage (Chap. 3.5)
- les compétences partielles connexes de chaque matière (Chap. 4)
- les domaines thématiques (Chap. 3.6)

Les exemples de thèmes des différentes matières (chapitre 4) apportent des suggestions sur la base desquelles les contenus peuvent permettre d'acquérir les compétences souhaitées. Cependant, le cadre de référence avec ses compétences clés, ses compétences partielles attribuées à différentes matières, domaines thématiques et thèmes exemplaires liés à une matière ne peut en aucun cas être utilisé comme modèle pour un *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Il fournit des options d'orientation et de sélection basées sur des critères pour la création de tels moyens de classement.

La planification du programme scolaire interne à l'école a pour objectif de réglementer de manière contraignante l'acquisition des compétences clés dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* de manière appropriée à toutes les années de scolarité et de veiller à ce que la prise en compte du plus grand nombre possible de domaines thématiques et une sélection judicieuse des thèmes permettent de construire de solides connaissances d'orientation. La présentation des thèmes sélectionnés dans une grille qui illustre les compétences et les domaines thématiques du domaine d'apprentissage (chapitre 3.6) fournit la vue d'ensemble nécessaire à la planification du programme. Une attention particulière doit être accordée aux transitions entre les différents niveaux et formes d'école.

Le cadre de référence facilite la définition des exigences contraignantes qui doivent être fixées par l'école elle-même dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, dans la mesure où elles ne sont pas prescrites par les plans d'éducation/d'apprentissage. Ici, l'instrument des exemples de tâches ou de leçons (chapitre 4), permettant de décrire concrètement les exigences relatives à la disponibilité des compétences, constitue une aide pratique. Il est conseillé aux écoles de s'entendre en interne sur certaines tâches comparatives qui permettent d'examiner dans quelle mesure les compétences ciblées seront acquises et qui créent des repères pour la poursuite du développement.

Les programmes internes à l'école sont souvent élaborés progressivement en créant des sous-programmes individuels. Toutefois, il convient, à cet égard, de veiller à un stade précoce à leur coordination mutuelle et au rôle particulier des compétences de base transversales.

La ligne directrice « Sur la voie du programme interne à l'école » (2011) de l'Institut de Hambourg pour la formation des enseignants et le développement des écoles recommande de développer un programme interne à l'école en tant que séquence de projets d'enseignement : « Un projet d'enseignement a une portée d'environ quatre à huit semaines. Il est divisé en différentes phases et modalités d'apprentissage méthodologique et comprendra généralement un fonds ordonné de matériel de travail, de supports, d'informations pédagogiques, etc., à la disposition de toutes les enseignantes et tous les enseignants. »⁹⁷

⁹⁷ Institut national de formation des enseignements et de développement des écoles, Hambourg (2011), p. 15

L'avantage des modèles d'enseignement spécifiquement élaborés, testés et perfectionnés en permanence par rapport aux simples exigences curriculaires pour les priorités en matière de compétence et les sujets de niveaux de scolarité spécifiques est évident. Le contenu de ces projets d'enseignement, qui constituent le programme scolaire dans son ensemble, fait appel aux vastes compétences et expériences didactiques d'une école et à la promotion de la coopération. Outre la prise en compte des principes didactiques généraux, les projets d'enseignement du *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont importants :

- Questions ou problèmes complexes qui sont axés sur les défis d'une éducation au développement durable,
- Une coordination judicieuse de ces contenus thématiques avec les compétences à développer.

L'orientation de la sélection des matières à inclure dans les dimensions de développement (économiques, sociales, environnementales, politiques) du thème semble évidente, mais ne devrait pas être faite de manière schématique (additive), afin de ne pas affaiblir l'exigence de cohérence de ces dimensions cibles de la durabilité par un traitement purement spécifique. La considération intégrative du problème et de ses solutions possibles attendue des élèves doit également être comprise par les matières participantes.

Pour l'élaboration d'un projet d'enseignement à l'école – qui découle de projets d'enseignement éprouvés – il ne peut être donné que des recommandations générales qui doivent être concrétisées ou modifiées par les conditions-cadres respectives (voir ci-dessous) :

Programme scolaire interne à l'école Besoin décisionnel	
Accord fondamental	<p>Lignes directrices didactiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Project ou formes d'apprentissage de type projet • Orientation sur le modèle du développement durable • Apprentissage auto-organisé dans les groupes hétérogènes • Orientation vers les produits/résultats ouverts (afin de permettre entre autres pour permettre l'expérience d'une compétence croissante) • Renforcement/développement des compétences clés dans les trois domaines de compétence (Identifier – Évaluer – Agir)
Coordination interne à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes directeurs : Questions/problèmes pertinents et motivants, convenus avec les élèves (au moins dans les détails de la mise en œuvre) • Formes d'organisation: <ul style="list-style-type: none"> – Semaines de projet/Jours de projet – interdisciplinaires (en général par 1 enseignant ayant une double qualification) – transdisciplinaires (2 à 3 matières maximum, dans la mesure du possible en cours bloqué, p. ex. 3 jours par semaine) <p>Définition des compétences spécifiques à développer dans des projets d'enseignement (conception de cours multidisciplinaire)</p>

3.10 Bibliographie

Asbrand, B., Scheunpflug, A. (2004) : Globales Lernen. Dans : Sander, W. (Éd.) : Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M.

Asbrand, B. (2009) : Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit, Münster et al.

Asbrand, B., Martens, M. (2012): Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. Dans : Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Éd.) : Handlexikon Globales Lernen (p.99–103), Münster, Ulm

Asbrand, B. & Martens, M. (2013) : Kompetenzorientierter Unterricht. Eckpunkte eines didaktischen Konzeptes. Dans : Schulmagazin 5–10, 5 (81), p. 7–10

BLK – Commission fédérale pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche (2006) : Orientations à sur l'éducation au développement durable au niveau secondaire I. Raisons, compétences (projet de l'»AG Qualität & Kompetenzen« du programme BLK Transfer-21), (Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen (Entwurf der „AG Qualität & Kompetenzen“ des BLK-Programms Transfer-21))

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2004) : Normes de formation de la Conférence des ministres de l'éducation. Explications sur le concept et le développement (Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung), München

de Haan, G., Seitz, K. (2001) : Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. Dans : 21 – Das Leben gestalten lernen, H.1 und H.2

de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Nutzinger, H. (2008) : Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin, Heidelberg

de Haan, G. (2014) : Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Kompetenzkonzept (unveröffentlicht)

DESECO (2005) : Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, www.deseco.admin.ch

Klieme, E. u. a. (2003) : Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin

- Klieme, E., Hartig, J. (2007)** : Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Dans : Prenzel, M. / Gogolin, I. / Krüger, H.-H. (Éd.) : Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8 (2007), p. 11–29
- Landesinstitut Hamburg (2011)** : Auf dem Weg zu einem schulinternen Curriculum – ein Leitfaden
- Lang-Wojtasik, G., Scheunpflug, A. (2005)** : Kompetenzen Globalen Lernens. Dans : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung u. Entwicklungspädagogik, Jg. 28./2, p. 2–7
- Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Éd. 2012)** : Handlexikon Globales Lernen, Münster
- Martens, M., Asbrand, B. (2009)** : Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. Dans : Zeitschrift für qualitative Forschung, 10, H. 2, p. 201–217
- Martens, M. (2014)** : Kompetenzorientierter Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik, ZEP Jg. 37, H. 3, p. 16–21
- Massing, P., Sander, W. (Éd. 2005)** : Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Meyer, H. (2006)** : Handlungsorientierte ökonomische Grundbildung – Arbeit mit einem Unterrichtswerk Arbeitslehre – Wirtschaft, Hamburg
- Overwien, B. (2004)** : Sichtung des Sach- und Diskussionstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen aus veröffentlichten Dokumenten und Materialien, Dokumentation 3. Fachtagung des KMK-BMZ-Projekts
- Rauch, T., Tröger, p. (2004)** : Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension, Gutachten des KMK-BMZ-Projekts
- Rieckmann, M. (2010)** : Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft, Berlin
- Rost, J. (2005)** : Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. Dans : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28./2, p. 14–18
- Rost, J., Laustöer, A., Raack, N. (2003)** : Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. Dans : Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule 52/8, p. 10–15
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Éd. 2003)** : Key competencies for a successful life and a well-functioning society, Göttingen

Scheunpflug, A., Asbrand, B. (2006) : Global Education and education for sustainability. Dans : Environmental Education Research Vol. 12, No.1, p. 33–46

Scholz, E., Colditz, M. (2006) : Von guten Aufgaben zu anspruchsvollen Klassenarbeiten. Anregungen zur Gestaltung regionaler Fortbildungen. Geographie. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), Halle

Schreiber, J.-R. (2010) : Globales Lernen – Didaktisches Konzept, Hamburg

Seitz, K. (2002) : Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt/M.

Seitz, K., Schreiber, J.-R.(2005) : Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. VENRO-Arbeitspapier Nr. 15, Bonn

Steffens, U., Messner R. (Éd. 2006): PISA macht Schule. Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabenkultur. Hess. Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden

Tenorth, H.-E. (Éd. 2004): Kerncurriculum Oberstufe II – Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim, Basel

Weinert, F. E. (2001a) : Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Dans : Weinert, F. E. (Éd.) : Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel, p. 17–31

Weinert, F. E. (2001b) : Concepts of competence: a conceptual clarification. Dans : Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Éd.) : Defining and selecting key competencies, Seattle et al. 2001b, p. 45-56

Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C.L. (2011) : Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Dans : Sustainability Science Volume 6, Number 2, p. 203-218

4 Mise en œuvre dans les matières et les domaines spécialisés et éducatifs

4.0 Introduction et vue d'ensemble

Jörg-Robert Schreiber

Le cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial dans contexte d'une éducation au développement durable* vise à renforcer la coordination des contenus de l'enseignement spécialisé dans les écoles et à l'aligner, avec les autres priorités spécifiques à l'école (cf. chapitre 5), sur le modèle du développement durable. Cela se produit en toute connaissance des nombreuses approches existantes (souvent mal interconnectées) dans de nombreuses écoles et l'idée directrice du projet sur la structure⁹⁸ du programme d'action national faisant suite à la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable (2005-2014).

La deuxième édition (revue et augmentée) du cadre de référence s'appuie sur la première édition de 2007 et utilise l'expérience acquise depuis lors de la mise en œuvre. Il élargit la gamme des matières scolaires incluses, identifie les domaines thématiques pertinents et définit les compétences et les critères de performance requis pour l'obtention du diplôme de fin d'études du premier cycle secondaire, qui peuvent également servir de base au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

L'exigence imposée aux matières reste inchangée,

- présenter leur contribution à un *domaine d'apprentissage Développement mondial* ainsi que la connectivité de leurs concepts spécialisés respectifs,
- attribuer des compétences partielles à la matière/au domaine de matière des onze compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial*,
- proposer des thèmes exemplaires concrets liés au milieu de vie ou au contexte pour les domaines thématiques du cadre de référence.

Les contributions des matières Éducation politique, Géographie, Religion/Éthique et Économie ainsi que les recommandations concernant la formation professionnelle ont été reprises sans changement dans la nouvelle édition, malgré les importants développements dans ces domaines, mais des aides à l'orientation ont été en outre intégrées pour huit autres matières. Les explications sur un *domaine d'apprentissage Développement mondial* à l'école primaire (matières concrètes et autres matières) ont été révisées en raison de la dynamique dans ce domaine.

⁹⁸ Comité national de la Décennie des Nations-Unies « Éducation au développement durable (Bildung für nachhaltige Entwicklung) » (2013) : Prise de position Stratégie du futur EDD 2015+ (Positionspapier Zukunftsstrategie BNE 2015+), https://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf (Accès : 19/12/2015)

Matières et domaines spécialisés et éducatifs pris en compte dans le cadre de référence

	nouveau/actualisé dans le cadre de référence 2015	Chap.	repris sans changement du cadre de référence 2007	Chap.
	École primaire (matières concrètes et autres matières)	4.1		
Domaine d'activité langue littérature art	Allemand			
	Nouvelles langues étrangères	4.2.2		
	Arts visuels	4.2.3		
	Musique	4.2.4		
Domaine d'activité sciences sociales	Histoire	4.3.3	Éducation politique	4.3.1
			Géographie	4.3.2
			Religion/Éthique	4.3.4
			Économie	4.4.4
Domaine d'activité mathématiques – sciences nat. technique	Mathématiques	4.4.1		
	Enseignement scientifique (Biologie, Chimie, Physique)	4.4.2		
	Sport	4.5		
			Formation professionnelle	4.6

Exemples de cours et tâches exemplaires

Alors que la légitimité des contributions des différentes matières était au premier plan de la 1^{ère} édition du cadre de référence par le biais de tâches exemplaires, qui étaient conformes au modèle de compétence utilisé et pouvaient être évaluées, la mise en œuvre a mis en évidence la nécessité d'apporter des aides plus concrètes par le biais d'exemples de cours pour un enseignement axé sur les compétences. Par conséquent, les nouvelles contributions spécialisées satisfont la demande de présenter de manière exemplaire, via un schéma pédagogique axé sur les compétences et une grille des compétences, la manière dont les objectifs thématiques peuvent être liés avec le développement des compétences du *domaine d'apprentissage Développement durable* et comment les attentes en matière de performance peuvent s'orienter vers les niveaux élémentaires des compétences auxquelles il est aspiré.

Pour ces exemples de cours, 3-5 compétences seront formulées pour certains niveaux scolaires à trois niveaux d'exigences. Elles doivent montrer de manière exemplaire comme des compétences spécifiques, à savoir liées à l'âge et au thème, qui adhèrent, via des compétences thématiques, aux compétences clés, sont liées aux contenus spécifiques et seront acquises par les élèves pendant les cours. La différenciation des niveaux dans les compétences du domaine d'apprentissage restant la mission de la conception des cours, il convient de clarifier ainsi les exigences imposées aux enseignants.

Les tâches ont des fonctions différentes dans le processus d'apprentissage et dans le pilotage des processus éducatifs. Dans le cas des documents techniques de la 1^{ère} édition du cadre de référence (2007), ils ont principalement servi à clarifier les exigences de performance dans un enseignement axé sur les compétences et sa révision écrite. Dans le cas des exemples pédagogiques des nouvelles contributions spécialisées, il s'agit de montrer comment concevoir un enseignement axé sur les compétences.

Dans le principe, les formes de tâches à employer doivent contribuer à rendre tangibles les compétences pour les élèves. Dans leur conception, elles reprennent les suggestions permettant de renforcer le développement d'une culture de tâches depuis la publication des premiers résultats du PISA et de poursuivre leur application⁹⁹. Dans ce contexte, il convient de considérer s'il s'agit de tâches dans le cadre d'une unité pédagogique ou de tâches de test/examen :

1. Il s'agit en tout état de cause de tâches/problèmes **complexes** (décisions entre les possibilités alternatives) et (individuels et sociaux) **significatifs**.
2. Dans leurs sous-tâches (non composées de petits éléments), elles se réfèrent aux **compétences clés et aux compétences partielles liées à la matière du cadre de référence** à désigner respectivement. Lors de la désignation de priorités, une référence à plusieurs compétences est également judicieuse. L'ensemble des sous-tâches doit, dans la mesure du possible couvrir les compétences (partielles) des trois domaines (Identifier – Évaluer – Agir).

⁹⁹ Les principes présentés ici découlent en partie d'une compilation de M. Colditz, LISA Halle.

3. La **sélection des thèmes** suit les critères du cadre de référence (Chap. 3.6).
4. La création d'un **horizon d'attentes** pour chaque tâche partielle peut permettre de réaliser une évaluation précise de la question de savoir à quel niveau une exigence de performance a été atteinte. La définition de l'exigence de performance découle de la formulation du niveau de la compétence partielle respective et en précise le contenu concernant la tâche.
5. **Les tâches de test/examen écrites** tiennent en outre compte des trois **domaines d'exigences** (AFB)¹⁰⁰, dans lesquels l'accent est généralement mis sur la performance à fournir, en règle générale dans l'AFB II. L'affectation respective à l'AFB I-III est spécifiée pour les sous-tâches individuelles.
6. Les tâches/problèmes se limitent à **un nombre restreint de sous-tâches**, qui ne répondent pas aux questions, mais qui sont des solutions de résolution de demandes et de problèmes. Ceci signifie qu'ils sont généralement introduits par des **termes d'avertissement** uniques (**Opérateurs**)¹⁰¹, qui s'orientent sur les compétences respectives ou AFB.
7. Les **sous-tâches** individuelles **ont une référence commune en matière de contenu** au thème, mais, dans le cas de tâches de test/examen écrites, ne sont pas structurées de manière à ce que le traitement incorrect d'une sous-tâche entraîne des solutions incorrectes ou insatisfaisantes aux tâches suivantes.
8. Elles tiennent compte de la **diversité des formats de tâches** (ouverts – semi-ouverts – fermés) **et des types de missions sociales**.
9. Le nombre et la portée des **matériels ajoutés** aux tâches de test/d'examen sont aussi limités que possible. Elles sont aussi différentes que possible (divers types de texte/ photo/caricature/carte/graphique/statistiques) et impérativement requises pour un traitement réussi des tâches.

Là où des **évaluations de performance** écrites sont prévues dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, ces principes s'appliquent à des fins d'orientation. Ils diffèrent des niveaux d'exigence des nouveaux **exemples d'enseignement** du chap. 4, qui sont formulés pour l'acquisition de compétences spécifiques. La graduation des trois niveaux dans les grilles de compétences de ces exemples ne dépend pas des différents niveaux de l'ABB I-III, mais du degré de disponibilité d'une compétence.

¹⁰⁰ **AFB I : Reproduction** (la reproduction de faits d'un domaine limité et dans un contexte appris avec un usage purement reproductif des techniques de travail pratiquées)

AFB II : Réorganisation et transfert (L'explication autonome, le traitement et le classement des contenus et l'application appropriée des contenus et méthodes appris aux autres faits)

AFB III : Réflexion, évaluation et résolution de problèmes (la gestion réfléchie des problèmes, des méthodes utilisées et des connaissances acquises pour arriver à des justificatifs, conclusions, interprétations, évaluations et solutions autonomes)

¹⁰¹ **Instructions de travail/termes d'avertissement/opérateurs usuels :**

AFB I : désigner, énumérer, décrire, présenter, reproduire, classer, résumer

AFB II : examiner, déterminer, hiérarchiser, classer, attribuer, clarifier, expliquer, comparer, mettre en relation, analyser, caractériser, marquer, réviser, évaluer (le matériel), illustrer, justifier, formuler, rédiger, développer, concevoir

AFB III : justifier/fonder, prouver, démontrer, juger, évaluer, interpréter, indiquer, déduire, conclure, débattre, argumenter, discuter, prendre position, créer, concevoir

4.1 École primaire : Enseignement concret et autres matières

Rudolf Schmitt

4.1.1 La contribution des matières de l'école primaire au domaine d'apprentissage Développement mondial

Les conditions-cadres institutionnelles de l'école primaire favorisent la réalisation d'un *domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable* : l'enseignement concret couvre largement les contenus prévus et le principe du professeur principal permet un enseignement interdisciplinaire et axé sur les projets avec la combinaison des matières respectives.

Bien entendu, les cours de religion et d'éthique ainsi que les cours d'allemand et d'éducation esthétique : art, musique, sport, création textile et travaux manuels peuvent (et devraient) être associés à la mise en œuvre. La matière Mathématiques peut également être incluse dans un cours interdisciplinaire ou transdisciplinaire dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Contenus du domaine d'apprentissage Développement mondial à l'école primaire

Les thèmes du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, qui figurent dans les matières mentionnées des programmes de l'école primaire peuvent être classés en trois domaines :

- diversité socioculturelle et naturelle dans le propre cadre de vie,
- diversité socioculturelle et naturelle dans les autres pays et sociétés,
- interconnexion mondiale du propre milieu de vie et de la société.

Ces thèmes sont légitimés par les compétences requises dont les jeunes élèves ont besoin pour vivre dans un univers mondialisé. Dans ce contexte, une orientation en fonction de l'âge est basée sur le modèle du développement durable et une première confrontation concernant ce que les enfants peuvent faire pour leur propre viabilité future et une cohabitation pacifique et solidaire. Les compétences partielles à acquérir d'ici la fin de la quatrième année montrent un lien clair avec ces thèmes principaux. Plus précisément, il s'agit des contenus suivants :

Cohabitation et contribution à une société durable

Sont également inclus tous les commentaires thématiques dans les programmes de l'école primaire qui se rapportent à la cohabitation à l'école, dans la famille et le voisinage : tous les enfants issus de tous les milieux de vie et leurs familles, jeux, situations concurrentielles et conflits, attitude loyale, relation garçon-fille, langues, religions, fêtes, chansons, théâtre, danse, alimentation, excursions et explorations.

Vivre dans d'autres pays

- S'orienter sur le globe et la carte du monde
- Découvrir comment les enfants jouent, apprennent, vivent, célèbrent dans d'autres pays
- Explorer comment les gens vivent et travaillent dans d'autres pays
- Découvrir et respecter les différents modes de vie

- Vivre en ville et à la campagne
- Prospérité et pauvreté dans le monde
- Animaux, végétaux et paysages

Mise en réseau entre ici et ailleurs : responsabilité partagée pour l'avenir

Cette approche thématique prend de plus en plus d'importance. La mise en réseau mondiale des conditions de vie et des problèmes environnementaux sont précisés sur des sujets tels que :

- changement climatique : causes, conséquences, possibilités d'action,
- possibilités alternatives de la production d'énergie,
- produits du monde entier et à tout moment,
- destruction et protection de la biodiversité, des forêts et des espaces naturels
- l'eau en tant que base existentielle,
- droits de l'homme et des enfants.

Le domaine d'apprentissage Développement mondial dans l'enfance

La nécessité de faire face, dès le plus jeune âge, au changement mondial dynamique et aux changements rapides dans le milieu de vie des enfants – dans des approches dès la petite enfance – est incontestée aujourd'hui. Ainsi, certains principes de base devraient être pris en compte.

Ainsi, la sélection de contenus concrets devrait être pilotée par le principe de « proximité sociale », qui offre des points de connexion avec des expériences déjà existantes pour des circonstances encore inconnues, totalement différentes et apparemment lointaines. Dans la perception des différences, il convient, en tout état de cause, de toujours prendre en compte les similitudes et ce qui nous unit. En aucun cas, l'exotisme et les formes effrayantes de la misère, de la faim et de la maladie ne peuvent être instrumentalisés au nom de leurs effets.

L'autonomie, la capacité critique, les comportements coopératifs et solidaires ne peuvent être atteints chez les enfants que s'ils sont confrontés à de vrais problèmes. Le thème du « travail des enfants » est ainsi certainement approprié pour affiner la vue des enfants pour une raison raisonnable, mais aussi inacceptable, en raison de charges de travail destructrices. La confrontation avec des problèmes graves nécessite la recherche commune de solutions possibles.

Les enfants ne viennent pas à l'école sans certaines opinions et visions du monde. Par conséquent, la tâche éducative des enseignants consiste à remettre en question les jugements préconçus et les conceptions du monde et à promouvoir l'ouverture à la reconnaissance et à l'évaluation autodéterminées à travers l'incertitude.

Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* concerne moins le transfert de connaissances que les processus d'apprentissage axés sur l'action dans les projets, les jeux de rôle et les rencontres. Il est recommandé d'introduire une figure d'identification autour de laquelle tous les événements et toutes les informations sont liés. Le livre pour enfants « Le jardin d'Aminata », dans lequel une fillette sénégalaise est le personnage principal, en est un exemple (Bulang-Lörcher, M., Große-Oetringhaus, H.-M. 2006, 6^{ème} édition).

4.1.2 Compétences partielles de l'école primaire à la fin de la 4^{ème} année, en référence aux compétences clés du cadre de référence

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles 4 ^{ème} année
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... trouver des informations sur les conditions de vie des enfants et de leurs familles en Allemagne et dans d'autres pays dans des sources d'information mises à disposition et les traiter.
		1.2 ... trouver des informations et des photos sur les événements actuels en Allemagne et dans d'autres pays dans la presse quotidienne avec une aide appropriée.
		1.3 ... créer des tableaux et graphiques simples sur les questions de développement et établir des comparaisons.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... identifier les conditions de vie différentes et similaires des enfants et de leurs familles dans différents pays en fonction des conditions socioculturelles et les décrire.
		2.2 ... identifier les conditions de vie différentes et similaires des enfants et de leurs familles dans différents pays en fonction des conditions naturelles et les décrire.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... analyser à l'aide d'exemples le changement des conditions de vie des enfants en tenant compte des conditions sociales et économiques.
		3.2 ... analyser à l'aide d'exemples le changement des conditions de vie des enfants en tenant compte des conditions naturelles.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... identifier les souhaits et leurs possibilités de réalisation en fonction des conditions de vie respectives.
		4.2 ... comparer les souhaits des enfants et leurs possibilités de réalisation dans les différents pays.
		4.3 ... examiner et présenter à titre d'exemple le déroulement depuis la production jusqu'à l'achat d'un produit de consommation correspondant à l'âge.

	Compétences clés	Compétences partielles 4 ^{ème} année
Évaluer	5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.	5.1 ... définir ses propres valeurs face aux orientations de valeurs inconnues et s'exprimer à ce sujet.
		5.2 ... explorer et comparer les racines historiques d'une propre orientation de valeurs et d'une jusqu'à présent inconnue.
		5.3 ... tenir compte, lors de propositions de solutions sur les conditions de vie problématiques des conditions-cadres sous-jacentes et des valeurs.
	6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.	6.1 ... se forger sa propre opinion sur les cas conflictuels : quelles sont les causes ? Qui ne pense qu'à soi ? Qu'est-ce qui serait équitable ?
		6.2 ... examiner à l'aide d'exemples de cas ce qui viole les droits des enfants et prendre position à ce sujet.
	7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.	7.1 ... juger une mesure de développement facilement gérable en tant que plutôt durable ou plutôt non durable.
		7.2 ... classer des exemples d'utilisation des espaces naturels en tant que plutôt durable ou plutôt non durable.
		7.3 ... identifier les différents intérêts dans les mesures de développement et l'utilisation des espaces naturels et les évaluer.

	Compétences clés	Compétences partielles 4 ^{ème} année
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... développer un sens de solidarité fondé sur la connaissance de conditions de vie difficiles pour les enfants de notre pays et dans d'autres parties du monde. 8.2 ... présenter un comportement soucieux de l'environnement dans son propre environnement en tant qu'important et judicieux.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... planifier et mener une action commune avec d'autres enfants. 9.2 ... s'efforcer d'établir des contacts et de faire preuve de compréhension avec des enfants parlant une autre langue. 9.3 ... participer avec ses propres contributions à l'échange dans le cadre de partenariats d'écoles ou de classes.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... développer des solutions possibles aux situations de vie problématiques et les examiner de manière critique dans le cadre d'un jeu de rôle par exemple. 10.2 ... développer et justifier des approches pour son propre comportement respectueux de l'environnement.
	11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 ... proposer et justifier des actions visant à combattre les maux sociaux identifiés. 11.2 ... proposer et justifier des contributions à la solution des problèmes environnementaux.

4.1.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires mentionnés pour les unités d'enseignement ou les projets ne prétendent pas représenter des priorités de contenu. Il s'agit de thèmes évidents ou qui ont fait leurs preuves dans la pratique et qui expliquent les possibilités d'acquisition des compétences du domaine d'apprentissage.

Domaine thématique	Thèmes exemplaires	Compétences*
1. Diversité des valeurs, cultures et conditions de vie : Diversité et inclusion	Comment vivent les enfants dans notre pays et dans un autre pays ? Christianisme et Islam Travail des enfants dans notre pays et dans les pays en développement	1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.3, 8.1, 9.1, 9.2 1.3, 2.1, 3.1, 4.2, 5.1, 5.2 1.2, 2.1, 3.1, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.3, 8.1, 10.1
4. Produits du monde entier : production, gestion et consommation	Cacao et chocolat Ballons de football du Pakistan	1.1, 1.3, 4.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.2, 11.1, 11.2 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 4.3, 6.2, 8.12, 10.1, 11.1
5. Agriculture et alimentation	L'eau en tant qu'élément vital	1.3, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2
6. Santé et maladie	Aliments pour bébés	1.1, 2.1, 3.1, 4.3, 6.1, 7.1
7. Éducation	L'école dans notre pays et dans d'autres pays	1.1, 2.1, 3.1, 4.2, 5.3, 6.2, 9.2
8. Loisirs mondialisés	Vacances dans d'autres pays	2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.3, 8.2, 9.2
11. Changements environnementaux mondiaux	Pollution de l'air, changement climatique, destruction des forêts tropicales	1.2, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.2, 11.2
13. Mondialisation de l'économie et du travail	Un t-shirt en voyage	1.3, 4.1, 4.3, 6.1, 7.1, 7.3, 8.2, 10.1, 11.1
16. Paix et conflits	Enfants en exil	1.2, 2.1, 6.2, 8.1, 9.2, 10.1
18. Démocratie et droits de l'homme	Les enfants ont des droits : Sommet mondial des enfants	2.1, 3.1, 4.2, 6.2, 6.3, 8.1, 10.1
19. Coopération au développement et ses institutions	L'action mondiale de l'UNICEF	2.1, 3.1, 4.2, 8.1, 11.1
21. Communication dans un contexte mondial	Contacts par e-mail avec les enfants du Sud mondial	1.1, 2.1, 2.2, 4.2, 5.1, 9.2, 9.3

* Compétences pouvant être acquises ou renforcées (voir Chap. 4.3.1.2); Points focaux imprimés en gras

4.1.4 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : *Découvrir de nouveaux chemins ...*

L'exemple d'enseignement *Découvrir de nouveaux chemins ...* a été choisi, car il combine un certain nombre d'avantages pertinents pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* à l'école primaire.¹⁰² Il utilise la possibilité généralement donnée pour ce niveau scolaire d'associer un enseignement concret, l'allemand et l'art, dans un thème et montre comment les thèmes peuvent être enseignés simultanément dans les différentes années scolaires. Les possibilités de correspondance par courrier électronique permettent également aux enfants des écoles primaires de travailler au-delà des frontières nationales et des continents. Au centre se trouve l'une des compétences les plus importantes du *domaine d'apprentissage Développement mondial* : le changement de perspective.

Parallèlement, les trajets scolaires sont au centre des préoccupations en tant qu'importants espaces d'apprentissage et d'expérience¹⁰³. Les enfants viennent à l'école, seuls ou accompagnés, à pied, à vélo, en bus, en métro ou sont déposés en voiture, continuent d'apprendre de nouvelles choses, découvrent différents paysages et des vues urbaines et sont exposés de manière très différente aux suggestions et aux risques sur le chemin de l'école. Les questions de durabilité se situent au bord de la route et peuvent être thématiques sans problème, même sans la terminologie sophistiquée connexe.

Grille de compétences (cf. p. 122)

Dans l'enseignement de l'exemple suivant, il convient de promouvoir avant tout les compétences clés 1, 2, 5, 8 et 9 du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Les trois niveaux d'exigence mentionnés dans la vue d'ensemble décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de retours d'information aux étudiants. Les niveaux d'exigence plus élevés reflètent essentiellement un degré d'indépendance plus élevé.

¹⁰² Il a obtenu en 2012, lors du 5ème concours organisé par le Président fédéral (sur le thème « L'école chez nous et dans d'autres pays », le deuxième prix de la catégorie Classe 1–4. Dans ce cas, quatre écoles d'Allemagne et une d'Ouganda participaient à ce projet. Cf. Dausacker, G. ; Hoffmann, S. ; Hülshoff, A.-Ch. et Roth, M. (2012), p. 6–11

¹⁰³ Voir à cet égard le documentaire français « Sur le chemin de l'école » (Pascal Plisson 2013), qui accompagne sur leurs trajets vers leurs écoles Jackson, 11 ans, du Kenya, Zahira, 12 ans, du Maroc, Carlito, 11 ans, d'Argentine et Samuel habitant sur une plage du Golf de Bengale en Inde.

Compétences spécifiques	Comp. Spéc.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent ...				
... obtenir des informations sur le chemin de l'école.	1.1 2.1 2.2	... obtenir, sous supervision, des informations élémentaires sur le chemin de l'école et les présenter.	... obtenir de manière principalement autonome, d'importantes informations sur leur chemin menant à l'école et les présenter correctement.	... obtenir de manière autonome des informations détaillées sur le chemin les menant à l'école et les présenter correctement et clairement.
... réfléchir et commenter les caractéristiques des différents chemins menant à l'école pour les enfants respectifs et pour eux-mêmes.	5.1 5.3	... réfléchir, avec un soutien approprié, sur les différents chemins menant à l'école – en référence à eux-mêmes et à d'autres enfants.	... réfléchir, de manière principalement autonome, sur les différents chemins menant à l'école – en référence à eux-mêmes et à d'autres enfants et d'exprimer clairement leurs idées.	... réfléchir de manière autonome sur les différents chemins menant à l'école – en référence à eux-mêmes et à d'autres enfants et rédiger des commentaires appropriés.
... saisir les caractéristiques des chemins menant à l'école et comprendre leur signification pour soi-même et pour les autres enfants et les concevoir de manière artistique.	8.1 8.2	... parler, sous supervision, des avantages et inconvénients des différents chemins menant à l'école et les concevoir de manière artistique.	... parler de manière principalement autonome des avantages et inconvénients des différents chemins menant à l'école, ressentir leur signification et les concevoir de manière artistique.	... parler de manière autonome (p. ex. en petits groupes) des avantages et inconvénients des différents chemins menant à l'école en termes de signification pour les enfants scolarisés et présenter leurs perceptions de manière artistique.
... participer activement à l'échange de courriels dans le cadre d'un projet pédagogique.	9.2 9.3	... participer, à l'aide d'un échange numérique avec d'autres participants au projet.	... participer de manière autonome et ciblée à un échange numérique avec les participants au projet.	... communiquer par courriel, de manière autonome et ciblée, avec les participants au projet.

Déroulement des cours

Le projet nécessite une phase organisationnelle dans laquelle

- le nombre des propres classes qui participent (éventuellement de différents niveaux scolaires) est déterminé,
- des périodes appropriées de mise en œuvre sont définies,
- des contacts et coordinations avec d'autres écoles (si possible également dans d'autres régions d'Allemagne et à l'étranger) ont lieu et
- les conditions techniques préalables pour l'échange de courriels sont clarifiées.

1^{ère} étape : Le propre chemin menant à l'école

Tous les élèves explorent et réfléchissent sur leur propre chemin vers l'école : combien de temps cela me prend-il ? Comment puis-je aller à l'école ? Qu'est-ce que je vois sur le trajet ? Quels événements quotidiens et particuliers ai-je vécus sur le chemin de l'école ? Qu'est-ce que j'aime le plus ? Qu'est-ce que je n'aime pas tellement ? Y a-t-il des odeurs et des bruits particuliers ? Y a-t-il des dangers auxquels je dois prêter une attention particulière ? etc.

Certains trajets pour aller à l'école sont examinés par toute la classe.

Chaque élève fait un dessin de son propre trajet pour aller à l'école et donne de brèves explications écrite à ce sujet.

2^{ème} étape : Échange des images du trajet menant à l'école

Parmi le nombre total de dessins et d'explications écrites, les élèves choisissent quelque chose qu'ils considèrent comme typique de leurs trajets vers l'école. Les dessins et les explications sélectionnés seront envoyés par courrier électronique à toutes les classes participant au projet. Tous les élèves reçoivent ainsi des informations diverses sur les différentes manières d'aller à l'école.

3^{ème} étape : Commentaires sur les trajets scolaires

Les élèves commentent ensuite les dessins des trajets scolaires des autres classes et les comparent à leurs propres trajets scolaires. Ils discutent et notent (de préférence dans une couleur différente, afin que les commentaires puissent ensuite être distingués des explications), ce qu'ils remarquent particulièrement, ce qui les intéresse, ce qu'ils trouvent étrange, etc. Ils discutent également des effets que les différents trajets scolaires pourraient avoir sur la vie des autres enfants ou quel effet de tels trajets auraient sur leur propre vie. Les questions environnementales, telles que le trajet quotidien avec la voiture des parents, peuvent également jouer un rôle.

Les commentaires des élèves sont compilés par classe et envoyés à nouveau par courriel aux écoles participantes.

4^{ème} étape : Traitement créatif des dessins et commentaires

Au cours de cette phase, les classes participantes ont pour tâche de concevoir de manière artistique les informations sur le trajet scolaire sur des cubes (40 cm x 40 cm). Il convient ensuite de partir d'une situation dans laquelle cinq classes participent au projet comporte (y compris la propre classe). D'autres variantes sont possibles en apportant des modifications mineures. Il en résulte dans ce cas 36 faces de dé par classe. La page de couverture est identique pour chaque dé, p. ex. « Découvrir de nouveaux chemins ». 30 faces de dé sont réalisées à partir des dessins et des commentaires disponibles des cinq classes participantes. Chacune des classes est représentée une fois sur chacun des six dés. Les cinq faces à concevoir peuvent également être affectées à des aspects sélectionnés de manière homogène des trajets scolaires, à titre d'exemple, tracé du parcours, points de repère particuliers (bâtimens, arbres, etc.), points de danger, personnes et animaux fréquemment rencontrés, plus beaux endroits, endroits laids – pour ce faire, on peut opter pour des faces de dessin ou de commentaire. Toutes les faces des dés sont plastifiées (de manière à ce que les couleurs commencent à briller et que les dés soient stables et indélébiles), perforées et cousues ensemble. Le contact par courriel, éventuellement également par Skype, avec les autres classes doit être poursuivi pendant cette phase, car la création des dés soulève toujours de nouvelles questions.



Photo: Engagement Global gmbH

Conclusion : Changement de perspective

À la fin, chacune des classes impliquées (dans ce cas cinq) dispose d'un jeu de (six) dés attrayants avec l'éventail complet de dessins et de commentaires de toutes les classes. Les élèves peuvent construire et jouer avec ces dés et mettre à l'épreuve le changement de perspective déjà répété au cours du projet :

- Les dés peuvent tomber de manière aléatoire : Quels trajets scolaires seront affichés ?
- Quels commentaires font partie de quels trajets scolaires ?

4.1.5 Observation des performances et discussions sur le développement de l'apprentissage

L'évaluation des performances des élèves repose sur des observations continues par rapport aux compétences spécifiques à acquérir et sur un dialogue avec les élèves. Ils devraient être de plus en plus en mesure d'évaluer de manière réaliste leurs performances dans le contexte des compétences spécifiques à acquérir et du dialogue avec les élèves. Ils doivent ainsi être de plus en plus en mesure d'évaluer de manière réaliste leurs performances concernant les objectifs visés pendant les cours.

En discutant avec les élèves, les enseignantes et les enseignants recueillent eux-mêmes d'importantes informations sur l'efficacité des cours, ce qui leur permet de concevoir la suite de manière à apporter un soutien individuel.

L'évolution des arrangements et des activités d'apprentissage offre de nombreuses opportunités et points de repère pour l'évaluation de la performance. Ils sont basés sur les principes et critères des matières concernées et sur le niveau de développement des élèves. Outre les compétences spécifiques sélectionnées, chaque phase d'apprentissage implique également le développement de compétences interdisciplinaires. Dans le cas de l'unité d'enseignement proposée, p. ex., le travail autonome accru, la coopération constructive dans le travail en partenariat et en groupe, la réponse aux questions et aux réflexions des camarades de classe et la réflexivité accrue. Outre le comportement dans les discussions et les discours, les solutions élaborées dans le cadre de présentations permettent de tirer des conclusions sur les compétences acquises et développées. Les tâches liées au thème que les élèves résolvent à la fin du projet en travail individuel constituent une autre solution. Les critères d'évaluation sont basés sur les exigences techniques et interdisciplinaires, principalement sur les niveaux de la grille de compétences conçue pour l'unité d'enseignement. Non seulement les exigences absolument satisfaites, mais également les progrès individuels en matière d'apprentissage jouent un rôle à cet effet. La **référence aux compétences visées par la suggestion d'enseignement**, dont les caractéristiques principales doivent être connues des élèves à un stade précoce, est importante pour le retour d'information sur les performances lors des discussions sur le développement de l'apprentissage.

4.1.6 Matériels pour la pratique

D'autres exemples pratiques applicables à l'école primaire sont mentionnés sur le portail central www.globales-lernen.de et notamment dans la revue « Eine Welt in der Schule »¹⁰⁴.

Les exemples pédagogiques et les matériels suivants (présentés et éprouvés par les auteur(e)s) du projet Bremer « Eine Welt in der Schule » sont le résultat de réunions interrégionales de formation continue des enseignants basées sur le cadre de référence du projet d'apprentissage Développement mondial de 2007.

Cahier 2/2008 Les chocolats d'Emma, 4^{ème} classe (H. Kiehlmann, G. Berszin)

L'école dans laquelle le projet a été mené est située dans une zone rurale de Frise orientale. Il y a 15 enfants dans la classe. Le magasin du Monde le plus proche est à environ 5 km, dans le centre-ville. Le livre pour enfants « Les chocolats d'Emma » de Stephan Sigg a servi d'introduction et de matériel pédagogique d'accompagnement. Au cours du projet, l'attention des enfants devait être attirée sur le commerce équitable et les coopératives des zones de production de cacao, notamment en Bolivie. Cela incluait des informations sur la culture, la récolte et la vente de cacao, ainsi que sur la fabrication et la commercialisation du chocolat. Le moment choisi pour le lancement du projet était aux alentours du 10 novembre car, dans notre région, se déroule le traditionnel « Martinisingen » en l'honneur de Martin Luther. Les enfants reçoivent, grâce à leurs chants, beaucoup de friandises, y compris de nombreuses barres de chocolat.

Cahier 4/2009 Bienvenue à Accra, Ghana (Classe spéciale 4, Barbara Bonney)

Mon projet pédagogique portant sur la vie quotidienne des enfants au Ghana devait être aussi optimiste que son titre. Cela ne va pas de soi ; Les nombreuses informations parues dans la presse et dans les médias au sujet des enfants en Afrique donnent une image caractérisée par la faim et la sécheresse. Avec ce projet pédagogique, je voulais répondre aux nombreuses questions que me posaient les enfants sur la vie des enfants dans mon pays d'origine. Le Ghana n'est que l'un des 55 pays africains. Il se considère comme un pays africain à tous égards, mais ne peut être perçu comme l'incarnation de ce continent.

Cahier 2/2009 Comment le monde mange (Classes 1– 6, C. Mesenholl)

J'enseigne les sciences de la vie dans une école primaire de Berlin dans l'arrondissement Treptow-Köpenick. L'enseignement des sciences de la vie à Berlin constitue une particularité en tant que matière scolaire facultative et valorisante au sein de l'éventail de matières enseignées dans une école primaire. Plus de 40 000 élèves berlinois suivent actuellement ce cours supplémentaire d'une à deux heures tout au long des six années du cycle primaire. La taille du groupe est en moyenne de 8-16 élèves, ce qui correspond à une méthodologie et à une sélection de thèmes axées sur les élèves. Notre projet d'enseignement porte sur : la perception de soi, la perception extérieure, la connaissance de ses propres traditions et d'autres traditions, les fêtes, les coutumes, les rituels et les habitudes qui accompagnent la nourriture, ainsi qu'un terrain idéal pour apprendre avec tous les sens, prendre conscience du

¹⁰⁴ Téléchargement gratuit de : www.weltinderschule.uni-bremen.de

manque et de l'abondance. Une véritable source de matière existentielle, car la nourriture ne se limite pas à fournir des nutriments au corps.

Cahier 3/2010 Une matinée en Inde (Classe 3, J. Sonntag)

Je travaille en tant enseignante d'une classe de troisième année à Hambourg-Wandsbek. Depuis les deux dernières années, la fondation Karl-Kübel entretient un contact avec un foyer pour enfants indien. Une ou deux fois par an, les élèves allemands et indiens travaillent ensemble sur un projet. Avec le projet « Comment vivent les enfants en Inde ? », je voulais faire en sorte que les élèves allemands vivent une matinée en classe comme les enfants indiens le font et se détachent de leur modèle de pensée dans lequel la pauvreté occupe une place centrale. Parallèlement, je voulais vérifier quels contenus d'apprentissage et quelles formes d'organisation étaient les plus productifs. Le thème n'est donc pas : « Aujourd'hui, nous apprenons quelque chose sur l'Inde », mais « Aujourd'hui est une journée d'école normale dans une école indienne ».

Les thèmes sont :

- Hindi : Lecture, écriture et parole de signes sélectionnés
- Mathématiques : Découvrir et utiliser les chiffres 1-10
- Religion : Connaissance exemplaire de Ganesha, l'un des Dieux hindous
- Art : Découvrir les kolams en tant signes de la chance et les concevoir soi-même

Cahier 2/2011 Semaine de projet « Comment vivent les enfants au Brésil »

(Cl. 3+4, A. Hübler)

Le slogan de la semaine de projet était « Un ballon roule autour du monde ». Les enfants pouvaient choisir parmi 22 thèmes. L'après-midi de la dernière journée s'est terminée par une fête scolaire et des présentations des projets individuels. Le livre pour enfants de la série « Les enfants du monde, Nous vivons au Brésil » de la maison d'édition Knesebeck a servi de base à la planification des cours. La Coupe du Monde de Football était imminente et le Brésil est réputé pour être une grande nation footballistique, avec de nombreux projets pour passionner les enfants des rues pour le football. Dans le livre, les élèves font la connaissance de trois enfants brésiliens de différentes origines. Ils se rendent ainsi compte que la vie des enfants a de nombreux points communs avec celle des enfants d'Allemagne, mais qu'il y a aussi des différences fondamentales. J'ai en outre utilisé des matériels du « Reisekoffer Brasilien » de Welthaus Bielefeld.

4.1.7 Bibliographie

Breddermann, M., Müller, V. (2005) : Kinder lernen – überall auf der Welt. Ein Projekt zum Abschluss der Grundschulzeit. Dans : Eine Welt in der Schule, Heft 1 / Mars 2005, p. 12-16

Bulang-Lörcher, M., Große-Oetringhaus, H.-M. (2006) : Aminatas Entdeckung, Frankfurt/M, 6. Aufl.

Dausacker, G., Hoffmann, S., Hülshoff, A.-C., Roth, M. (2012) : Neue Wege sehen. Dans : Eine Welt in der Schule, Heft Nr. 127/Juin 2012, p. 6-11

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts – GDSU (2013) : Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013

Knörzer, M. (2002) : Konzeptionelle Überlegungen zu einer nachhaltigen Bildung in der Grundschule. Dans : Seybold, H., Rieß, W. (Éd.) : Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Methodologische und konzeptionelle Überlegungen, Schwäbisch Gmünd (Gmünder Hochschulschriften, Bd. 22, p. 177-184)

Künzli-David, C. (2007) : Zukunft gestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern u. a.

Meier R., Unglaube, H., Faust-Siehl, G. (Éd. 1997) : Sachunterricht in der Grundschule. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M.

Schmitt, R. (1999) : „Eine Welt“ in den Lehrplänen. Dans : Schmitt, R. (Éd.): Eine Welt in der Schule. Kl. 1-10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M., 2. Aufl., p. 37-39

Schmitt. R. (1999) : „Eine Welt“ in der Grundschule. Begründung und Prinzipien. Dans : Schmitt, R. (Éd.) : Eine Welt in der Schule. Klasse 1-10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M., p. 40-45

4.2 Premier cycle du secondaire : Domaine d'activité linguistique – littéraire – artistique

4.2.1 Allemand

Ingelore Oomen-Welke, Heidi Rösch, Bernt Ahrenholz

4.2.1.1 La contribution de la matière Allemand au domaine d'apprentissage Développement mondial

Le langage est un moyen que les gens utilisent depuis toujours dans leur groupe pour coopérer, apprendre les uns des autres, donner aux autres l'opportunité d'exprimer leur état d'esprit et leur sensibilité esthétique. C'est encore ainsi aujourd'hui. Cela implique que ces possibilités peuvent également former un côté négatif : tromper, duper, abuser, emballer esthétiquement des choses nuisibles. Les thèmes du *domaine d'apprentissage Développement mondial* ont donc beaucoup à voir avec le langage.

Les gens peuvent apprendre la langue d'autres personnes, mais ils peuvent aussi essayer de supprimer d'autres langues. La maîtrise de la/des langue(s) se fait au sein de groupes et entre différents groupes, elle peut, p. ex. être observée dans le contexte des pays européens avec les langues de leurs anciennes colonies. Afin que les élèves puissent apprendre à identifier et à évaluer les avantages et les inconvénients de l'utilisation des langues, ceci est examiné et reflété dans les cours d'allemand. Afin d'évaluer son propre usage de la langue et son propre système linguistique, on peut le comparer à d'autres possibilités de langage, à savoir d'autres langues. Comparer, c'est gérer activement sa propre langue et celle des autres, c'est agir et changer les mentalités.

La langue allemande est considérée sous différentes variétés (de nature régionale ou sociale). L'allemand en tant que seconde langue suscite depuis de nombreuses années un intérêt pour la didactique linguistique, dans la mesure où il s'agit de l'enseignement des langues, mais donne également accès à un véritable multilinguisme dans les pays germanophones. L'allemand en tant que langue étrangère doit être abordé comme suit : Sous le titre « L'allemand dans le monde », comment considère-t-on la langue allemande dans les autres pays (en tant que seconde langue locale ou en tant que langue étrangère) ? L'allemand, langue étrangère, doit être la clé d'une compréhension mondiale. D'autres langues méritent des prises en compte similaires.

La matière Allemand joue un rôle dans le contexte de la migration mondiale ; les immigrants apprennent l'allemand comme seconde langue, successivement après d'autres langues, et la deuxième langue peut devenir leur langue dominante, celle qu'ils utilisent le plus souvent ou principalement. Beaucoup de gens sont élevés depuis leur naissance dans un contexte bilingue ou multilingue. Les modes d'acquisition et d'utilisation ne sont pas clairement délimités, mais les transitions se font en douceur. Parallèlement l'allemand est également la base de la compréhension orale et écrite dans d'autres matières scolaires ; les personnes qui le parlent en tant que seconde langue ou langue étrangère sont souvent en concurrence avec

les locuteurs natifs ne parlant qu'une seule langue qui se sentent souvent supérieurs, mais qui ne le sont pas impérativement. L'acceptation et le respect mutuels sont par contre nécessaires sur une base durable et doivent être renforcés dans l'éducation scolaire.

Dans la didactique de l'allemand, l'allemand est, selon les normes éducatives du CME 2003 et 2004, en même temps un principe d'enseignement, un support et un sujet. Le principe d'enseignement est la langue allemande, car la communication a généralement lieu dans toutes les matières (sauf les langues étrangères) en allemand. C'est *support*, car que les gens l'utilisent dans leur groupe pour coopérer (voir ci-dessus). En tant que langue d'enseignement, c'est également le *support* qui véhicule les connaissances scolaires et techniques avec, en partie, des moyens linguistiques spécifiques et qui contient également des éléments de langage scientifique qui permettent la communication représentative de contenus complexes dans des contextes difficiles, et ce en tant que types de textes allant au-delà du langage quotidien et indépendants de la situation, tels que *les descriptions, les rapports, les explications, les exposés, les interprétations, les comparaisons, les discussions* ... En allemand, la langue d'enseignement est basée sur la forme écrite, même si elle est utilisée verbalement (en tant que discussion dans de nombreux contextes scolaires). Les cultures orales forment le langage oral dans le langage éducatif avec des textes verbaux tels que *récits, négociations*. Le *sujet* du cours est l'allemand car, dans les leçons d'allemand, l'allemand et d'autres langues, ainsi que l'utilisation d'une langue, sont élaborés, examinés et réfléchis par rapport au thème (cf. Oomen-Welke, I., Rösch, H., 2013).

Il existe depuis longtemps des propositions visant à dépasser les limites de la matière Allemand, ce que les normes éducatives de 2003 et 2004 attendent aussi :

- Les *programmes* incluent également des œuvres bilingues, notamment aussi de la littérature sur les migrations, ou des œuvres littéraires de pays qui ne faisaient pas auparavant partie de l'horizon éducatif européen. Outre la sélection du texte, il s'agit également de comprendre les méthodes du discours postcolonial, telles que le changement de perspective, l'autoréflexion culturelle et historique, la déconstruction des relations de pouvoir, la découverte de formes hybrides de langues (hybridation, par exemple, « créole » ou « pidgin ») dans la littérature pour comprendre ou de les explorer.
- L'allemand fait l'objet d'étude et de réflexion dans la pratique et en tant que système dans la comparaison continue avec d'autres langues – avec les variétés dans leur propre aire linguistique, avec les langues étrangères, avec les langues parlées par la famille des élèves multilingues, avec les langues du monde – sous différents aspects pragmatiques, structurels et idéaux. Par ailleurs, les aspects historiques (changement sémantique, emprunts, par exemple) sont également importants en tant que *sujets* de cours. L'objectif de ce travail linguistique est une évaluation juste plutôt que des idées nationales ou racistes étroites sur les langues et les personnes.
- L'enseignement des langues fait référence à l'emploi des possibilités d'expression spécifiques (langues parlées et langues des signes, langues écrites, y compris le braille) dans les différentes variétés de l'allemand et, si possible, dans d'autres langues ; il

aborde ainsi également des aspects de la communication interculturelle et inclusive (*sujet de cours*).

- L'allemand est la langue de communication dans l'enseignement des matières (*support et principe*) ; ceci ouvre la perspective susmentionnée de l'allemand en tant que langue éducative (support pour le transfert et l'appropriation de connaissances) et produit des concepts comme l'enseignement spécialisé sensible aux langues. L'Allemand en tant que langue étrangère dans le monde est un sujet dont le contenu vise la diffusion de l'allemand, la motivation d'apprentissage en tant que langue étrangère, les intérêts et les valeurs économiques et culturels. La communication internationale des jeunes par le biais des médias et parfois également les rencontres comporte souvent des aspects linguistiques. Dans l'enseignement bilingue spécialisé et dans l'apprentissage intégré du contenu et de la langue (*content and language integrated learning CLIL*), une passerelle entre les langages techniques et les langues étrangères est ainsi érigé, ce qui constitue notamment un avantage pour la langue et pour le domaine professionnel.

Ces approches sont utiles pour trouver de nouveaux contenus et formes d'apprentissage interculturels dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans le cadre d'une éducation au développement durable en langues et littératures différentes/étrangères/étrangères, en langage des signes, en textes littéraires, pragmatiques et professionnelles mènent à une discussion critique et juste et à des opportunités de coopération avec différentes formes de culture et de vie dans le monde. Mais elles permettent également des contacts dans le cadre de rencontres à proximité et à distance ou les médias. La liaison avec le travail interdisciplinaire est ainsi parallèlement établie, car le travail linguistique se fait souvent à l'aide de contenus extralinguistiques dans d'autres matières ; inversement, les concepts du monde, des gens et du travail, de lieux et de non-lieux, d'images, d'imaginaires et d'espoirs ainsi que de durabilité se reflètent dans les textes littéraires.

La matière Allemand reprend l'idée directrice du développement durable, dans la mesure où la perspective s'oriente sur les développements mondiaux, tant dans la sélection des textes que dans les milieux cibles et dans la thématization de la langue. Grâce au changement de perspective, les élèves acquièrent des connaissances en matière d'orientation et d'action qui permettent de développer des compétences de communication et de compréhension mondiales. Celles-ci sont développées et approfondies dans les langues étrangères.

4.2.1.2 Compétences thématiques partielles des cours d'allemand pour le diplôme de fin d'études du premier cycle secondaire en référence aux compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial

Les compétences thématiques partielles suivantes forment la passerelle entre le *domaine d'apprentissage Développement mondial* et les cours d'allemand, et inversement. Elles correspondent aux exigences des normes éducatives (2003 et 2004) et font notamment partie du domaine de compétence *Analyser la langue et l'usage de la langue : utiliser une langue pour communiquer, acquérir des connaissances spécialisées, réfléchir à l'utilisation de la langue et la comprendre en tant que système, utiliser le multilinguisme (élèves ayant une autre langue maternelle et l'apprentissage des langues étrangères) pour le développement de la sensibilisation aux langues et la comparaison des langues*, mais s'étendent également aux autres domaines de compétence des cours d'allemand.

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences thématiques Allemand
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... trouver des informations sur les langues (p. ex. dans des dictionnaires et sur Internet), qui localisent les langues et explorent le nombre de locuteurs
		1.2 ... effectuer des recherches sur les littératures européennes et non européennes qui sont très ou peu répandues ainsi que sur les voies de diffusion mondiales de la littérature.
		1.3 ... acquérir des informations sur l'allemand en tant que langue étrangère dans le monde.
		1.4 ... procéder à des recherches sur les différents domaines d'utilisation des langues et du changement linguistique.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... identifier et décrire les différentes formes et utilisations du multilinguisme.
		2.2 ... percevoir les modèles de rôles dans les langues et la littérature (p. ex. rôles sociaux, courtoisie dans le discours quotidien, langue diplomatique, discours politiques).
		2.3 ... différencier les formes de communication liées à la culture, interculturelles et à la société migratoire.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... analyser les droits linguistiques des minorités linguistiques et les droits linguistiques dans des conditions de migration.
		3.2 ... explorer le statut des langues universelles et des langues moins répandues.
		3.3 ... explorer et présenter les concepts de la « nouvelle » littérature mondiale.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... identifier et différencier les facteurs individuels, la pression des pairs et les attentes sociales lors du choix de la langue dans des situations complexes.
		4.2 ... affecter des attributions étrangères et des culturisations dans des situations réelles, textes et supports à différents niveaux d'action.
		4.3 ... donner des exemples de communication interculturelle et de gestion des conflits à divers niveaux d'actions sociales.

	Compétences clés	Compétences thématiques Allemand
Évaluer	5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.	5.1 ... comparer le contenu des termes et expressions dans différentes langues et explorer la perspective de l'autre.
		5.2 ... explorer les modèles de phrase et de texte dans sa propre langue et dans d'autres langues et comprendre leur fonction.
		5.3 ... analyser et évaluer les déroulements d'actions littéraires sur la base de différentes perspectives et contextes culturelles (p. ex. rapports de force).
		5.4 ... comprendre et gérer de manière constructive le fait que la langue est souvent perçue et interprétée différemment dans la communication et la littérature en raison des différentes traditions.
		5.5 ... se sensibiliser aux défis de l'empathie et du changement de perspective pour la compréhension des langues à l'exemple des traductions.
		5.6 ... trouver des clichés exotiques dans la publicité et le langage publicitaire et évaluer leur instrumentalisation pour la décision d'achat.
	6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.	6.1 ... refléter et évaluer de manière comparative la performance des expressions linguistiques, p. ex. sur les internationalismes, les expressions, les textes journalistiques et dans la publicité.
		6.2 ... présenter de manière argumentée la fonction, la limite et le potentiel des langues peu répandues et plaider en faveur de leurs locuteurs pour les droits linguistiques.
		6.3 ... élaborer des références interculturelles aux questions de développement mondial dans la littérature.
	7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.	7.1 ... effectuer une propre évaluation du dualisme des langues universelles et des langues nationales peu parlées ainsi que de leur promotion et mesures de protections.
7.2 ... sur la base d'exemples, se faire une idée de la manière dont les questions centrales de développement du changement mondial sont présentées dans les médias et la littérature des pays européens et non européens.		
7.3 ... créer une vue d'ensemble des mesures d'alphabétisation et s'exprimer sur la réussite des programmes mondiaux tels que l'Éducation pour tous (BfA).		

	Compétences clés	Compétences thématiques Allemand
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... faire preuve de compréhension envers les personnes qui apprennent l'allemand, respecter le multilinguisme et s'impliquer pour leur acceptation. 8.2 ... contribuer de manière respectueuse et constructive à la communication et à la coopération des personnes ayant des antécédents linguistiques différents. 8.3 ... aborder ouvertement les points de vue dans les ouvrages de littérature sur la migration.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... intervenir utilement dans les discours de différente compréhension et contribuer à l'atteinte d'un consensus. 9.2 ... contribuer au désamorçage des conflits liés à la langue et aux aspects linguistiques. 9.3 ... affronter les attaques (verbales) contre les locuteurs d'autres langues maternelles et intervenir en médiateur. 9.4 ... discuter des situations conflictuelles liées à la culture et à la langue issues de la littérature et examiner les conséquences pour les actions quotidiennes dans des situations appropriées.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... établir des contacts constructifs entre les personnes de milieux différents dans le cadre de rencontres directes ou via la communication médiatique et se faire une idée des possibilités offertes par les programmes d'échange. 10.2 ... échanger des points de vue avec les personnes apprenant l'allemand dans d'autres parties du monde sur les questions ayant trait au changement mondial et sur les défis individuels connexes, et ce en allemand et dans d'autres langues.
	11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 ... s'investir, dans le cadre de projets pédagogiques, de partenariats scolaires, de séjours à l'étranger ou dans les tandems linguistiques, pour les objectifs du développement durable. 11.2 ... se prononcer en faveur d'une attribution équitable par une analyse critique des prix cinématographiques et littéraires. 11.3 ... s'impliquer de manière compétente sur le plan linguistique dans des affrontements ayant trait au respect des droits de l'homme et pour le renforcement de l'idée directrice de la durabilité.

4.2.1.3 Thèmes exemplaires

Les domaines thématiques suivants du *domaine d'apprentissage Développement mondial* (cf. chap. 3.6) revêtent une importance particulière pour l'enseignement de la langue allemande : *diversité des valeurs, des cultures et des conditions de vie : diversité et inclusion (1), éducation (7), protection et utilisation des ressources naturelles (9), paix et conflits (16), migration et intégration (17), communication dans un contexte mondial (21)*. Il est également possible de trouver pour les autres domaines thématiques des textes spécialisés, de la prose et de la poésie qui conviennent à l'enseignement du premier cycle du secondaire, ce qui suggère une implication des cours d'allemand dans d'autres projets pédagogiques interdisciplinaires et transdisciplinaires. L'affectation aux compétences partielles pouvant être acquises dans les cours d'allemand (cf. chap. 4.2.1.2) est en partie largement compartimentée et devrait être limitée à quelques priorités via des compétences spécifiques d'un projet pédagogique concret. Les thèmes exemplaires suivants doivent être considérés en tant que suggestions. Ils ne prétendent pas être complets ou représenter des priorités de contenu.

Domaines thématique	Thèmes exemplaires	Compétences
1 Diversité des valeurs, cultures et conditions de vie : Diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Langage corporel et communication non verbale comparativement aux différentes régions et sociétés • Statut et relations dans différentes sociétés • Caractère linguistique direct et indirect, p. ex. formes de courtoisie dans divers rôles sociaux des traditions culturelles • Situation de vie des noirs et des blancs à l'époque de la fin du colonialisme (à l'exemple du livre pour adolescents Kariuki et son ami blanc de Meja MWangi (1991, 2008)) • La mondialisation en tant que sujet de longs métrages tels que Babel d'Alejandro González Iñárritu (2006) • Recherche sur la littérature et les médias non européens dans des langues mondiales très et peu répandues • Recherches sur les prix Nobel de littérature • Au sujet de l'égalité dans la société, à l'exemple d'extraits de L'égalité c'est mieux (Wilkinson & Pickett) • Langues menacées et en voie de disparition (mort et extinction des langues) • Thème « Pureté » des langues et « Offre de la langue allemande » dans la cour d'école par rapport aux formes hybrides et au changement linguistique • « Parler deux langues est utile » • Comparaisons de textes sur la gestion de la nature, p. ex. chez les peuples indigènes et dans les pays industrialisés 	<p>1.4, 2.1, 2.3</p> <p>2.2, 4.1, 4.3, 5.4, 5.6, 8.2, 10.1</p> <p>1.4, 2.2, 2.3</p> <p>1.2, 3.3</p> <p>7.2, 8.3</p> <p>1.2</p> <p>11.2</p> <p>6.3, 10.2, 11.3</p> <p>1.1, 3.1, 3.2</p> <p>3.1, 4.1, 6.2, 7.1, 8.1</p> <p>2.1, 4.1, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 10.2, 11.1</p> <p>5.5, 6.3, 7.2</p>

7 Éducation	<ul style="list-style-type: none"> Ecoles et cours de langues dans différents pays Faire face aux langues secondes et au multilinguisme dans les écoles de différents pays Alphabétisation, programme de l'UNESCO BfA Allemand (en tant que langue étrangère) dans le monde, programme de promotion 	<p>1.3, 2.1, 3.1, 10.1 1.4, 2.1, 8.1,</p> <p>1.1, 1.4, 3.1, 7.2, 7.3, 11.3</p> <p>1.1, 8.2, 10.2, 11.1</p>
9 Protection et utilisation des ressources naturelles et production d'énergie	<ul style="list-style-type: none"> Rapports journalistiques et commentaires sur des questions de développement mondial, rédaction des propres déclarations <i>L'eau</i> dans la littérature et des textes factuels sur l'exemple des grands fleuves 	<p>1.4, 4.3, 5.2, 6.3, 8.3, 9.2, 10.3, 11.3</p> <p>1.4, 5.1, 6.1, 7.2, 9.4, 11.1, 11.3</p>
13 Mondialisation de l'économie et du travail	<ul style="list-style-type: none"> Langues d'origine et langues étrangères dans les affaires et l'économie Migration du travail et acquisition d'une seconde langue Publicité et durabilité 	<p>2.1, 4.1, 4.3, 8.1,</p> <p>2.2, 4.2, 4.3, 8.1</p> <p>1.4, 5.6, 6.1, 11.3</p>
16 Paix et conflit	<ul style="list-style-type: none"> Littérature allemande en exil (Th. Mann, B. Brecht) et littérature post-migratoire Influence de langues différentes les unes sur les autres (par exemple, emprunts) et supplantation d'une langue par une autre (par exemple, la langue d'un petit groupe par une langue mondiale ou la langue des vainqueurs de ce groupe) Langues du monde, langues officielles et langues non officielles utilisées ainsi que langues « cachées ». La langue comme moyen de politique et de participation sociale Différents points de vue dans les textes sur le même événement : Rapports de guerres et conflits dans les médias quotidiens et œuvres historiques 	<p>3.3, 5.3, 6.3, 8.3</p> <p>1.4, 2.1, 3.1, 3.2, 6.1, 6.2, 7.1, 9.2, 9.3</p> <p>1.1, 1.3, 2.1, 3.2</p> <p>2.2, 3.1, 3.2, 7.1, 8.1, 9.1, 9.3, 10.1</p> <p>4.2, 7.2, 9.1, 11.3</p>
17 Migration et intégration	<ul style="list-style-type: none"> Émigration d'Allemagne – immigration en Allemagne Migration et intégration, ainsi que multilinguisme et inter-culturalité dans la littérature sur la migration et la « nouvelle » littérature mondiale Formes linguistiques hybrides (langues hybrides) dans la communication, la littérature, le cabaret, etc. 	<p>2.1, 2.3, 4.1, 4.3, 9.4</p> <p>5.1–5.5, 6.3, 7.2, 8.3</p> <p>1.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.4</p>
21 Communication dans un contexte mondial	<ul style="list-style-type: none"> Langue(s) et identités : Peindre et comparer « Mein Sprachporträt » (d'après H.-J. Krumm), ou E. Canetti : <i>La langue sauvée</i> (par exemple les quatre premiers chapitres) Communication par Internet : Des jeunes de différents pays et continents se présentent, racontent des histoires sur leur vie quotidienne et à l'école, montrent des images, discutent de sujets divers, échangent des idées sur un film ou un livre. 	<p>2.1–2.3, 3.3, 4.2, 8.1, 10.1</p> <p>2.2, 9.1, 10.2, 11.1, 11.3</p>

<p>21 Communication dans un contexte mondial (suite de la page 137)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minorités de langue allemande et enclaves linguistiques, l'allemand dans les anciennes colonies • Autres langues de la région germanophone officielle et leur statut respectif ainsi que leur utilisation (exemples) • Langues du monde, familles linguistiques, découverte de la langue et mort d'une langue, langues parlées courantes et rares, langues secrètes, langue majoritaire et langue minoritaire, langue et dialecte, par exemple dispute sur le nom du lieu en Carinthie et dans le Tyrol du Sud • Multilinguisme dans la région germanophone officielle : Changement de langue, « Kiezdeutsch »/« Kanaksprak » (Sociolectes de jeunes issus de l'immigration en Allemagne), ethnolect • Politique linguistique et droits linguistiques (UNESCO, UE, Conseil de l'Europe et pays) 	<p>1.1, 1.3, 2.1, 3.2, 5.4</p> <p>1.1, 1.4, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.2</p> <p>1.1–1.4, 3.1, 3.3, 6.2</p> <p>2.1–2.3, 3.1, 4.1–4.3</p> <p>2.3, 3.1, 4.2</p>
--	---	---

Diversité des valeurs, des cultures et des conditions de vie : Les personnes, et donc aussi les élèves, vivent dans un monde de diversité, la diversité qu'ils perçoivent et reflètent. Dans les cours d'allemand, les textes littéraires et pragmatiques ainsi que les médias expriment la diversité des conditions de vie, des visions du monde et des valeurs par des moyens créatifs linguistiques, littéraires et médiatiques (voir National Bildungsstandards Deutsch 2003 et 2004). Cependant, les langues familiales non allemandes et les langues régionales restent souvent inutilisées ou « cachées », bien qu'elles soient importantes pour l'identité des individus et des groupes et pour la compréhension au-delà des groupes et des frontières. La reconnaissance et la promotion à travers l'enseignement sont nécessaires. Il est inévitable que les langues changent dans le cadre des contacts (elles intègrent du vocabulaire, simplifient des structures grammaticales, perdent un ordre de mots spécifique) ; ceci peut souvent être observé dans l'histoire linguistique. En plus de la pratique linguistique, la ou les langues en tant que telles ainsi que la comparaison de langues peuvent être abordées (la langue en tant qu'objet). Nous rencontrons la diversité et les valeurs divergentes partout, qui sont également traitées dans la littérature et les médias. Les élèves peuvent réagir de manière réceptive, productive, par écrit et lors d'un échange oral.

Éducation : La mobilité mondiale croissante a également un impact sur l'éducation. L'enseignement de la langue allemande favorise la maîtrise des processus de communication avancés et intensifiés (langue d'enseignement) et fournit une connaissance orientée des langues du monde. La matière allemand – comme l'enseignement dans d'autres langues – développe les compétences nécessaires pour traiter des textes littéraires et factuels de toutes sortes, ainsi que pour l'utilisation de la langue par les médias dans un contexte de changement mondial. Une mondialisation sans langage serait impensable. L'apprentissage de l'allemand en tant que langue étrangère gagne en importance dans le monde entier, soutenu par les organisations intermédiaires allemandes et le ministère des Affaires étrangères avec un grand nombre d'initiatives (voir, par exemple, le Matériel 6, PASCH = Écoles : *Partenaire du futur* ; www.pasch-net.de) ; permet des contacts entre les groupes de nombreux pays. Ainsi, des tandems peuvent être formés pour l'apprentissage d'une langue sur une base réciproque (individuellement et en groupes)

La protection et l'utilisation des ressources naturelles ainsi que les questions d'approvisionnement en énergie sont, outre de nombreux autres sujets, des défis pour notre viabilité future qui doivent être traités linguistiquement dans les échanges professionnels, le dialogue social, les conférences, le discours sur la stratégie d'entreprise, avant qu'ils ne soient communiqués dans d'autres langues dans des traités, des reportages médiatiques, des protocoles et des documents de stratégie. Cela se produit souvent dans un contexte international. Les ressources du multilinguisme, par exemple pour l'enseignement des langues et la coopération internationale, deviennent de plus en plus importantes.

La paix et les conflits ne sont pas seulement le contenu des affrontements politiques et historiques, mais un sujet majeur de la littérature mondiale. Il s'agit souvent de conflits linguistiques qui ont une signification existentielle pour l'identité de groupes individuels – lors de déplacements de frontières, de domination étrangère, de langues officielles et non officielles, de langues « secrètes » de migrants et de réfugiés, etc. L'allemand, comme de nombreuses autres langues, peut être la langue dominante (par exemple en Allemagne par rapport au sorabe, en Autriche par rapport au slovène), mais également une langue subordonnée/vernaculaire (en partie dans le Tyrol du Sud, en Pologne et au Kazakhstan). Globalement, il s'agit de faciliter la compréhension linguistique dans les conflits, d'obtenir plusieurs points de vue sur les causes des conflits et de tirer parti des arguments des parties en conflit.

La migration, l'intégration, l'inclusion désignent la situation de départ et cible de nombreuses sociétés dans le monde. L'intégration n'est pas un ajustement unilatéral, mais un mouvement vers la société en tant que système mondial. L'inclusion montre encore plus clairement que chaque personne peut participer pleinement et de manière égale à tous les processus sociaux, quelles que soient ses capacités individuelles, son origine ethnique ou sociale, son sexe ou son âge. Pour la discussion en cours d'allemand, la voie indirecte est préférable et plus appropriée que les objectifs verbaux de l'enseignant : lire des récits biographiques et des textes littéraires d'autres langues et cultures, percevoir qui perçoivent le multilinguisme et le multi-alphabétisme dans le propre pays et dans le monde comme un cas normal, identifier les formes linguistiques dans la comparaison linguistique, mais aussi développer la compréhension des accents, des erreurs ou une détresse linguistique et distinguer les aspects structurels, sociaux, culturels et émotionnels.

Dans le monde globalisé, la communication dépasse les frontières de toutes sortes. La nécessité d'apprendre des *linguae francae* et étrangères est incontestée, car la mobilité, l'accélération et l'intégration croissante nécessitent de la compréhension. Il ne s'agit pas seulement d'améliorer les compétences (outils). Dans le même temps, les langues sont l'expression de l'identité de leurs locuteurs : les peuples du monde entier se sentent liés les uns aux autres par le même langage (« langue maternelle », loyauté linguistique). Les langues sont souvent en concurrence. L'apprentissage d'une seconde langue est nécessaire si les gens veulent pouvoir agir dans un environnement linguistique différent. Dans ce domaine, la connaissance des langues et de leurs aspects sociaux ainsi que de leur signification économique et politique est acquise (par exemple, lors de la diffusion rapide dans les médias de messages et d'appels à la résistance solidaire).

4.2.1.4 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : L'allemand dans le monde

Les jeunes ont une petite idée de la diversité linguistique dans le monde, mais ne montrent pas souvent de l'intérêt pour ce thème. Les langues voisines sont souvent connues par les élèves, les langues lointaines ne le sont souvent pas : « L'africain », « l'asiatique », « l'indien » sont citées en tant que langues.¹⁰⁵ Les enfants et les adolescents pensent souvent qu'une langue est attribuée à un pays/état et qu'une langue exactement à un pays. Ceci est rarement vrai, surtout pas avec la migration. L'éducation linguistique et le respect des locuteurs et des langues exigent d'en savoir plus sur

- les langues du monde et leur statut,
- le multilinguisme individuel ou régional,
- le bilinguisme éducatif et bilinguisme conflictuel (le bilinguisme et le multilinguisme acquis par le biais de l'éducation scolaire et très prestigieux par rapport au bilinguisme et au multilinguisme forcé et dont les langues ne sont parfois pas montrées).

Dans les situations de contact dans le pays ainsi que dans les contacts transfrontaliers, les élèves monolingues peuvent expérimenter le multilinguisme dans la pratique et, de ce fait, agir avec respect et solidarité. L'intérêt est déjà présent chez les adolescents.¹⁰⁶

Le schéma d'enseignement suivant pour la 8^{ème} Année montre une introduction possible au sujet. À partir :

- d'un exemple individuel (M 1b : *L'allemand et une autre langue dans la famille*)
- et de l'exemple d'un groupe social (M 1a : *Les descendants d'immigrants allemands vivent dans quelques vallées isolées du sud du Brésil*),
- des langues dans le monde
- et de la signification de la langue allemande dans le monde (M 2-M4)

s'ouvrent des zones de problèmes, à partir desquelles des choix peuvent être faits pour l'approfondissement du sujet.

Grille de compétence

Dans la leçon de l'exemple présenté, il convient de promouvoir les compétences clés 1 à 6, 8 et 10 du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Les trois niveaux d'exigence répertoriés dans le tableau décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de retour d'informations aux élèves. Les conditions-cadres, les groupes d'apprentissage et les priorités des matières respectives peuvent donner lieu à des exigences différentes. Elles devront peut-être être complétées par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques.

¹⁰⁵ Oomen-Welke (2003/2004), pp. 183-195 et 177-187.

¹⁰⁶ à ce sujet, exemples dans Oomen-Welke & Kühn 2 (2010) et Oomen-Welke & Bremerich-Vos (2014)

Compétence spécifique	Comp technique	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent travailler sur la base des connaissances en allemand ...				
... identifier les intérêts linguistiques et les conflits linguistiques en prenant l'exemple des germanophones à l'étranger.	3.1, 5.1	... comprendre que les personnes vivant dans un environnement où d'autres langues sont parlées vivent dans plusieurs langues et en évaluer les conséquences (en fonction des choix de politique linguistique).	... percevoir et présenter la situation respective du point de vue d'une personne qui utilise cette langue comme première ou seconde langue.	... faire la distinction entre multilinguisme individuel et social, considérer les conséquences pour les personnes concernées et apporter un soutien argumentatif au multilinguisme en tant que fait social et l'accepter.
... faire la distinction entre l'allemand dans les régions fermées de langue allemande et les minorités linguistiques.	1.3, 3.1	... percevoir les différences entre l'allemand en tant que langue nationale et en tant que langue minoritaire.	... reconnaître la situation d'une langue majoritaire et d'une langue minoritaire et en évaluer les conséquences.	... représenter les droits linguistiques auto-examinés des minorités dans l'Union européenne et les transférer à leur propre société.
... reconnaître qu'il y a plus de langues que de pays dans le monde, comment cela affecte les sociétés, et évaluer l'importance d'avoir le droit de parler sa propre langue.	1.1–1.4, 3.1, 4.1, 6.2	... montrer que de nombreux pays sont multilingues et qu'il existe des régions multilingues. Ils peuvent faire la distinction entre les situations linguistiques publiques et non publiques et désigner les droits linguistiques.	... identifier les possibilités et les conflits potentiels liés au multilinguisme et évaluer leurs recherches sur la situation de la langue allemande dans le monde.	... distinguer et comprendre les besoins individuels et publics des régions bilingues, des minorités linguistiques et des langues des immigrants, et reconnaître les raisons et les motivations de l'apprentissage de l'allemand dans le monde.
... identifier les pratiques/routines culturelles et linguistiques des groupes linguistiques ainsi que les formes hybrides.	2.1, 2.3	... donner des exemples sur la diversité linguistique de l'allemand et d'autres langues d'origine en tant que langues minoritaires et majoritaires.	... identifier les stéréotypes nationaux et étrangers et distinguer les voitures et les hétéro-stéréotypes.	... reconnaître les stéréotypes nationaux et étrangers et distinguer les auto-stéréotypes et les hétéro-stéréotypes.
... identifier et comprendre l'influence réciproque des langues à l'aide de l'exemple de mots étrangers.	1.4, 5.1	... donner des exemples de l'influence de mots de langues étrangères en allemand et de mots allemands dans d'autres langues.	... montrer des exemples de raisons historiques, politiques, sociales et culturelles d'influence réciproque.	... traiter des positions controversées concernant les effets positifs et négatifs des influences linguistiques (« enrichissement », « surpopulation étrangères », « normalisation ») et plaider en faveur d'une position raisonnée.
... communiquer et coopérer avec des partenaires les langues d'autres ou d'un pays dans lequel une autre langue est parlée.	8.1–8.2, 9.1, 11.1, 11.3	... collaborer avec des partenaires d'autres origines dans leur propre groupe d'étude/école, les soutenir et faire preuve de compréhension pour les autres choses et ce qui est étranger.	... adopter d'autres perspectives et engager une coopération interculturelle à travers les médias ou des contacts personnels.	... comprendre les points de vue des partenaires de la coopération interculturelle, jouer un rôle de médiateur dans les conflits et contribuer de manière linguistique et compétente au respect des droits de l'homme et des objectifs du développement durable.

Formes et processus d'enseignement et tâches

Les *étapes* des unités mentionnées peuvent aussi être enseignées individuellement, leur ordre peut être changé. Un changement de travail individuel, en partenariat et en groupe et un échange ou une présentation dans le contexte de la classe peut s'avérer utile ainsi qu'une approche de type projet. Il est judicieux d'associer les élèves à la planification du projet concerné, de manière à renforcer leur intérêt grâce à l'auto-organisation et à la réflexion méthodologique.

Étape 1 : Introduction : Sur le milieu de vie des minorités germanophones (exemples de cas)

Comment vivent les gens dont la langue n'est pas parlée dans l'environnement ou seulement par un petit groupe ?

Cela commence par des points de vue exemplaires, qui explorent certaines situations linguistiques et problèmes de personnes vivant dans d'autres environnements linguistiques et sensibilisent les élèves à l'état d'esprit des locuteurs et des groupes : Descendants d'émigrants allemands au Brésil ; l'allemand en tant que langue opprimée dans une famille binationale au Mexique. Il s'agit d'un moyen indirect d'identifier la situation des locuteurs d'autres langues dans son propre pays et dans d'autres pays par le biais d'une inversion et d'un transfert de perspective.

Matériel et notes : Matériel 1a et 1b en guise d'introduction, si nécessaire, recherche d'autres rapports et situations qui devraient résulter de l'origine des élèves (par exemple, rapatriés, migrants avec une histoire de famille germanophone, familles avec plusieurs langues, etc.)

Étape 2 : L'allemand en tant que langue de majorités et de minorités

Quelle est l'étendue de l'allemand en tant que langue majoritaire ? Quelle est l'étendue en tant que langue minoritaire ? Où est-il parlé en tant que langue maternelle/première langue, comme deuxième langue, en tant que langue étrangère, en tant que langue officielle d'un pays (langue officielle) ?

Les élèves peuvent élaborer les questions suivantes :

- Quels sont les pays officiellement germanophones ?
- Où l'allemand est-il une langue officielle par rapport aux autres langues ?
- Dans quels pays les habitants utilisent-ils l'allemand comme seule langue, dans lesquels ont-ils encore besoin d'une autre langue ?
- Pourquoi l'Allemagne soutient-elle l'apprentissage de l'allemand (allemand en tant que langue étrangère) financièrement et idéologiquement dans d'autres pays (Goethe-Institute, DAAD, partenariats scolaires avec des écoles d'autres pays où l'allemand est enseigné – PASCH) ?
- Y a-t-il des coutumes, des habitudes (politesse, comportement), des traits de caractère, des comportements, des goûts qui sont considérés comme « allemands » ? Contrairement, qu'est-ce qui est typiquement « français », « chinois »... ? (Ici, il s'agit d'un changement de perspectives de l'intérieur et de l'extérieur pour dissoudre les stéréotypes et reconnaître la diversité à l'intérieur, qui s'applique également à d'autres cultures).
- Quelle est l'importance de l'allemand par rapport aux autres langues ?

Matériel et notes méthodologiques : M 2 sert à informer sur la force numérique de l'allemand dans le monde, l'allemand étant la langue officielle, la langue majoritaire et la langue minoritaire. Ces informations et d'autres peuvent être recherchées et mises à jour via Internet. La collaboration avec le sujet de l'histoire se prête, si nécessaire, aux aspects historiques des formations de stéréotypes (mutuels).

Étape 3 : Les langues du monde et leur importance

(a) Combien de pays/états et combien de langues existe-t-il dans le monde ?

Il y a entre 190 et 200 États, ce nombre n'est pas stable en raison de la division ou de la fusion d'États. Le nombre de langues est généralement estimé entre 4000 et 6000 (jusqu'à 10 000) ; nous ne les connaissons pas toutes. Certaines langues disparaissent parce que les locuteurs meurent et que les langues dominantes prévalent. Les informations aident à reconnaître l'importance mondiale des différentes langues. Il convient de noter que le nombre de locuteurs (force numérique) n'est pas le seul facteur. À cela s'ajoutent le pouvoir économique du pays, dans lequel la langue est parlée en tant que langue officielle, son pouvoir culturel (aujourd'hui, en particulier, l'industrie du divertissement et le sport) et son apprentissage relativement facile en tant que langue étrangère (exemple : l'anglais).

Le tableau contient des données concurrentes provenant de différentes sources. M3 montre que certaines grandes langues se limitent à leur territoire (bengali, japonais), tandis que d'autres se sont étendues au-delà de leur territoire d'origine (anglais, espagnol, hindi/ourdou, russe et français). Il est recommandé de rechercher via le chinois, car les informations numériques ici semblent plus cohérentes que la position du chinois (sino-tibétain, mandarin et sept autres langues chinoises, chacune comprenant de nombreux dialectes). Le nombre de pays comprend en gros la migration. La recherche sur les langues indonésiennes et la langue officielle bahasa indonésienne conduit également à des résultats intéressants.

Le document soulève la question de savoir si une langue, comme le pensent certains élèves au départ, devrait être affectée à un pays chacun. Les élèves reconnaissent que le multilinguisme est la norme dans un pays (Sénégal : environ 20 langues, Cameroun : environ 200 langues). Quelle est la situation en Allemagne ?

Matériel et notes méthodologiques : Recherche introductive et réflexion (en groupes) comme accès au sujet. L'utilisation de M 3 pour obtenir des informations sur la force numérique des principales langues du monde et pour les comparer les unes aux autres s'effectue en fonction de la situation avant ou après la recherche de l'élève. Échange des résultats.

(b) Toutes les langues sont-elles les mêmes ou non dans un pays ? – Quelles sont les différences ? Quels sont les droits ?

Statut du parler dans les langues officielles, M 3 ; quelles langues existe-t-il en plus des langues officielles ? Discussion sur les implications pour certaines langues telles que les langues régionales (par exemple le frison, le sorabe) et les langues des migrants (par exemple le turc, l'albanais, l'italien ... en Allemagne)

Quel est le statut des langues comme le langage des signes ? Existe-t-il un ou plusieurs langages des signes dans le monde ? Comment ont-ils été créés ? Comment parle-t-on dans le langage des signes ?

Des questions similaires se posent pour le braille.

Quelle est la valeur des langues pour un locuteur, quel est le prestige dans différents pays ? Quels sont les droits pour parler et conserver des langues ?

Matériel et notes méthodologiques : Travail de partenariat sur M 4 (peut également être saisi comme modèle à compléter), problématisation de la politique linguistique, recherche sur Internet « Droits linguistiques » et « Charte européenne ». Présentation des résultats et discussion des conséquences.

(c) Quelle nouvelle langue aimerais-tu apprendre ?

À la fin de cette étape d'enseignement, les élèves réfléchissent aux langues qu'ils aimeraient apprendre et pourquoi. Y a-t-il des petites langues qui vous intéressent ?

Étape 4 : Mots étrangers et leur histoire – Comment les langues s'influencent-elles mutuellement ?

Les locuteurs de différentes langues entrent en contact les uns avec les autres et, en cas de contact étroit, utilisent également un vocabulaire différent ; les langues s'enrichissent de mots étrangers. De quelles langues les mots étrangers les plus fréquemment utilisés en allemand sont-ils issus, quels sont les mots utilisés internationalement ? Quels mots allemands ont été adoptés dans d'autres langues, dans quels domaines et dans quelles langues ? Comment cela peut-il être expliqué ?

Les mots de l'allemand dans d'autres langues peuvent être expliqués en interrogeant des locuteurs d'autres langues d'origine ou via Internet. L'inclusion d'influences sociales et historiques sur la base d'exemples est logique.

Matériel et notes méthodologiques : Concernant les mots étrangers et les mots internationaux, il existe beaucoup de matériels scolaires, notamment dans les manuels scolaires ; voir également les documents Sprachenfächer 3 (2010) et Zeitschrift Praxis Deutsch 235 (2012). Le travail libre est recommandé. M 5 n'a pas besoin d'être utilisé comme matériel scolaire et peut être réservé à l'information de l'enseignant.

Étape 5 : Traiter avec d'autres systèmes de langage et d'écriture

Le langage verbal est généralement accompagné de gestes et d'expressions faciales (signes), qui forment un second système de langage corporel en plus du langage parlé et en constituent un complément. En cas de surdité, les signes peuvent fonctionner comme un système linguistique complet : le langage des signes Il existe dans le monde entier des types de systèmes d'écriture en partie similaires et en partie différents : écritures iconographiques et logographiques, idéographie, écritures syllabiques, alphabétiques ainsi que systèmes mixtes, et même aussi des syllabaires (alphabétiques) et des langages des signes différents en fonction des pays (souvent composés de signes pour les termes et les lettres).

Matériel didactique sur certaines écritures et manières de se comporter en classe à Oomen-Welke (2014)

Matériel et notes méthodologiques : cf. M 5 issu d'Internet ; exemples tirés d'Oomen-Welke (2014) et de *Der Sprachenfächer* (2010 suiv.), p. 421-467 : Langages des signes, expressions faciales, gestes et extralinguistique. Le matériel place le langage des signes et le braille dans le contexte des systèmes de signes non verbaux, en choisissant la manière indirecte de traiter le sujet. Pour le langage des signes, référence au livre sur le langage des signes :

<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/alex/index.html>

et l'aperçu des pages de HU Berlin :

<http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap/links/gebaerdensprachen-online>

Étape 6 : Communication avec les élèves apprenant l'allemand dans le cadre de partenariats internationaux

Les élèves apprenant l'allemand en tant que seconde langue et langue étrangère sont toujours intéressés par des partenaires de communication issus l'espace germanophone. Il convient de réfléchir à la question de savoir si la classe ou le groupe d'apprentissage est disposé à mener un projet de correspondance à long terme avec une classe d'autres pays et continents. Une possibilité serait, par exemple, que chaque groupe ou individu échange la description de son environnement et de son école avec ses partenaires. Selon l'expérience, les informations reçues du monde réel et de l'école des partenaires (reprises de perspectives) et de l'apprentissage mutuel des langues sont respectueuses et non désobligeantes. Une autre possibilité est que les élèves se mettent à disposition en tant que sponsors linguistiques personnels (interlocuteurs et aides pour les élèves apprenant l'allemand en tant que langue étrangère).

Une possibilité avancée d'un tel partenariat consisterait à faire des thèmes du *domaine d'apprentissage Développement mondial* un sujet de correspondance commun, p. ex. les expériences du changement climatique dans les pays partenaires, les possibilités de protection de l'environnement et la sensibilisation à l'environnement, ou les attitudes à l'égard du changement culturel par le biais des développements technologiques. Inversement, il faut comprendre les questions urgentes d'autres pays en matière de protection de l'environnement, comme par exemple éviter les incendies de forêt et les inondations à grande échelle.

Matériel et notes méthodologiques : L'établissement d'une activité de partenariat international nécessite une introduction séparée et un encadrement à long terme. Les formes de communication possibles incluent la prise de contact de la classe concernée avec des personnes ou des classes à l'étranger, ainsi que la correspondance individuelle et entre classes, les discussions individuelles, les contacts linguistiques individuels et l'apprentissage linguistique sur une base réciproque (apprentissage tandem). Dans M 6, vous trouverez des informations sur le projet PASCH à titre d'exemple (<http://www.pasch-net.de/>). Pour des discussions thématiques, voir <http://chatderwelten.de>, sur Sprachentandem www.tandemcity.info/de et les instructions de Holstein & Oomen-Welke (2006) : Sprachentandem für Paare, Kurse, Schulklassen, Freiburg.

MATÉRIELS

M 1 a : Minorités linguistiques – Vivre dans un environnement linguistique différent

Les descendants d'immigrants allemands vivent dans quelques vallées isolées du sud du Brésil

Au début, Rejane avait honte. Parce que les autres enfants parlaient différemment. Parce qu'elle avait été surnommée « Kartoffel-Deutsche » et que personne ne voulait jouer avec elle. Puis elle a appris le portugais et a découvert sa passion pour le théâtre. Aujourd'hui, elle est une star de cinéma.

Rejane Zilles est originaire de Valachie, à 70 km de Porto Alegre, dans le sud du Brésil. Le village de 500 habitants situé dans la vallée du même nom dont l'aspect est resté inchangé : solitaire, éloigné, oublié. Il est bien tenu et coloré comme le monde d'une poupée. Des roses et des ancolies fleurissent le long des champs, les maisons à colombages brillent en rose ou bleu ciel, de temps en temps une charrette tirée par des bœufs traverse le chemin.

« Je n'y appartiens plus, je ne pouvais plus et ne voulais plus vivre ici », dit Rejane, « mais je me sens toujours chez moi avec ces personnes. » C'est surtout grâce à la langue que de nombreuses portes se sont ouvertes pour elle et l'équipe de tournage qui l'a accompagnée à Walachai. Quand elle s'est adressée aux gens en portugais, ils ont fait preuve de réserve ; cependant, lorsqu'elle a montré qu'elle parlait le dialecte autochtone Hunsrück, toutes les portes se sont ouvertes et qu'elle a été acceptée comme l'une d'eux.

De nombreuses personnes dans la région ne parlent encore aujourd'hui le portugais, que très mal ou avec un fort accent germanique. Et ont honte de la façon dont Réjane était traitée alors qu'elle n'était qu'une enfant. Ils n'ont pas choisi l'isolement linguistique et culturel eux-mêmes, ne cultivent pas le nationalisme allemand, ils vivent simplement oubliés, très loin dans le Walachai.

Au début du XIXe siècle, lorsque les habitants de Hunsrück ont fui la misère parla mer et que la couronne brésilienne céda des terres aux colons européens, Mathias Mombach et sa famille arrivèrent les premiers dans la vallée de Walachai. Pendant près de 100 ans, les Allemands vécurent dans la vallée isolée jusqu'à ce qu'un décret gouvernemental leur interdise de parler leur langue, parce que l'Allemagne hitlérienne avait déclenché la Seconde Guerre mondiale et que, par conséquent, l'allemand était indésirable. « Nous avons simplement cessé de parler », se rappelle une personne âgée. Mais, cela a encore changé. Récemment, le dialecte doit être à nouveau protégé. Dans l'école de la communauté voisine, on peut parler jusqu'à 50 % l'allemand – l'allemand étant un curieux mélange de dialecte hunsrück et d'influences portugaises.¹⁰⁷

Christine Wollowski: Retour en Valachie. Dans : Süddeutsche Zeitung du 24.6.2010, S. 45 (extrait, légèrement adapté)

¹⁰⁷ Dans ce pays, le film éponyme de Rejane Zilles (2009) et le long métrage de plusieurs heures d'Edgar Reitz *Die andere Heimat – Chronik einer Sehnsucht* (2013) ont fait la renommée de la Valachie dans le sud du Brésil (2013), sur le dialecte Hunsrück des émigrés conservé en Valachie au cours de la première moitié du 19^{ème} siècle. Le film de Rejane Zilles « nous rappelle que l'Allemagne n'est pas simplement un pays d'immigration - ce qui a été si difficile à accepter pour la société allemande traditionnelle au cours des dernières années. Mais depuis des siècles aussi pays d'émigration. Ici vivent des descendants d'immigrés allemands qui ont encore des difficultés avec le portugais après 180 ans et qui ont une identité mixte germano-brésilienne. Quiconque considère les discussions allemandes sur la migration et l'enthousiasme suscité par les Turcs alémaniques, qui ne parlent qu'un peu allemand 30 à 40 ans après leur immigration, souhaite que l'expérience vécue par ces émigrants allemands ne soit que peu développée en Allemagne : Le fait que « l'intégration » tant prônée soit tout sauf facile, est particulièrement difficile pour les Allemands en Valachie, voir aussi http://www.festivalblog.com/archives/2009/10/walachei_von_re.php5 (Accès : 20/01/2016)

M 1b : L'allemand et une autre langue dans la famille

Lina est la deuxième des six enfants d'une famille binationale. Son père est mexicain, sa mère est allemande. Le lieu de naissance et de vie des premières années est un très petit village isolé du Mexique (pas d'électricité, souvent pas d'eau courante). La langue de la famille est uniquement l'espagnol, l'allemand n'est pas autorisé du tout. Lina raconte que son père s'est senti trahi quand quelqu'un parlait allemand. Par conséquent, Lina n'apprend que la langue de sa mère dans des chansons qu'elle ne comprend pas encore. La mère prie aussi toujours en allemand le soir à la maison pour que les enfants apprennent à prier en allemand sans comprendre un mot. Un troisième domaine de l'allemand maternel est la réprimande, car lorsque la mère se fâchait, « elle se mettait à parler en allemand et personne ne comprenait », ce qu'elle voulait dire exactement, explique Lina. On ne parlait pas du tout des langues.

Pendant son enfance, Lina a passé deux longs séjours chez sa grand-mère en Allemagne, le premier alors qu'elle n'était qu'un bébé et pendant lequel le père n'est pas présent. À cette époque, Lina n'entend que l'allemand. À l'âge de cinq ans, Lina et son frère aîné viennent en Allemagne pendant un an pour rendre visite à leurs grands-parents. Elle a complètement oublié son espagnol au cours de cette année, dit-elle. Après le retour, l'allemand est de nouveau interdit, car la mère n'était toujours pas autorisée à parler allemand avec les enfants et les deux frères et sœurs n'étaient pas autorisés à communiquer en allemand. Lina s'est sentie « muette » pendant ce temps. Ce fut une période difficile, car Lina devait s'intégrer rapidement à l'école. Finalement, tout s'est bien passé, dit-elle. Lorsque la grand-mère allemande vient leur rendre visite un an plus tard, Lina ne peut déjà plus la comprendre. La façon dont la langue allemande est évincée après les séjours à l'étranger, Lina décrit la avec le verbe « détruire ». Parler une seule langue est considéré comme « naturel », il n'y a personne dans tout le voisinage qui vit avec deux langues.

Voir Tomas Peña Schumacher (2013), légèrement modifié

M2 : Germanophones (en millions)

Première langue dans les pays/régions avec l'allemand comme langue officielle		Deuxième langue dans les pays/régions avec l'allemand comme langue officielle		dans les pays sans l'allemand comme langue officielle	
Allemagne	74 433 990	Allemagne	6 668 778	en Pologne	0,15-1,1
Autriche	7 452 947	Autriche	781 563	en Russie	0,65-0,86
Suisse	5 168 808	Suisse	543 039	en Roumanie	0,22-0,05
Tyrol du Sud	24 303	Tyrol du Sud	113 738	en République tchèque et en	
Liechtenstein	32 824	Liechtenstein	3 283	Slovaquie	0,04
Belgique	70 048	Belgique	2 830	en Ukraine	0,04
Luxembourg	12 100	Luxembourg	395 100	en Hongrie	0,02-0,035
(France, surtout en Alsace	1,2 million)	En tout :	8 508 331	en Argentine	0,30-0,4
				en Australie	0,11-0,2
				au Brésil	0,50-1,5
				au Chili	0,02-0,04
				en Israël	0,10-0,2
				au Canada	0,44-0,64
				au Mexique	0,04-0,09
				en Namibie	0,02-0,03
				au Paraguay	0,04-0,17
				aux USA	1,10-1,6
				au Venezuela	0,03

Les chiffres très exacts ont été repris de la source
et se rapportent à des moments différents.

Sources : U. Ammon (2015), S. 170 ff. et http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache

M3 : Langues largement répandue (en millions, évaluation partielle seulement)

Langue	Langues maternelles par locuteurs (en millions)	Langues officielles par habitants (en millions)	Deuxième langue par locuteur (en millions)	Nombre de pays (aussi migration)	Importance Internationale (calculée et estimée)
Anglais	375–427	1.400	1.125	112	★★★★★
Chinois	726–1.071	1.000	118	31	★★★
Hindi/Ourdou	242–223	785	155–224	23	★★
Espagnol	388–266	280	59–90	112	★★★★
Français	115–116	220	85–105	60	★★★★
Arabe	320–181	170	60–246	57	★★★
Russe	165–158	270	120	33	★★★
Portugais	216–165	160	30	37	★★
Bengali	215–162	150	140	10	★
Allemand	90–121	100	185	43	★★★
Japonais	127–124	120	1	25	★★
Coréen	78–66	78	78	>6	★
Pantschabi	129–60	24	---	2	
Javanais	65–75	---	5	>5	

Sources : Crystal² (1998) ; en italique, Crystal³ (2010), 3rd Printing (2013) et <http://de.wikipedia.org/wiki/Weltsprache>

M4 : Langues avec un nombre faible et élevé de locuteurs

– caractéristiques communes

Langues avec peu de locuteurs	Langues avec un nombre élevé de locuteurs
<ul style="list-style-type: none"> • avec petit territoire • sans territoire • les locuteurs ne vivent pas sur leur propre territoire • langue d'une minorité culturelle • langue d'une minorité sociale • la langue d'une minorité économique • a peu de prestige • sans leur propre système d'éducation • peu ou pas de reconnaissance dans le système scolaire ordinaire • a peu de locuteurs (par rapport à une majorité) 	<ul style="list-style-type: none"> • avec grand territoire • avec territoire • les locuteurs vivent sur leur propre territoire • langue d'une majorité culturelle • langue d'une majorité sociale • la langue d'une majorité économique • jouit d'un grand prestige • avec son propre d'éducation • reconnu dans le système scolaire régulier • a de nombreux locuteurs (par rapport à une majorité)

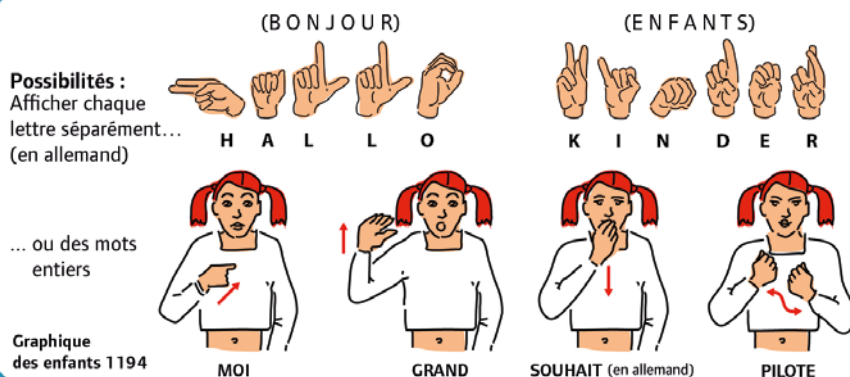
Selon : Allemann-Ghionda, C. (1997) : Mehrsprachige Bildung in Europa.
 Dans : LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, München, p. 1

M5 : Le langage des signes

(Il existe des variantes et des formes hybrides : L'alphabet dactylogologique et les signes représentant des mots.)

Langage des signes

Les sourds peuvent aussi très bien communiquer même sans parler.



Source : © picture-alliance/dpa-Grafik

M 6 : Mots allemands dans le monde

Mots allemands en anglais

bratwurst, ersatz, fraulein, gemutlichkeit, kaffeeklatsch, kindergarten, kitsch, leberwurst, sauerkraut, schwarmerei, schweinehund, weltanschauung, wunderkind

ainsi que

apple strudel, beer stube, sitz bath, kitschy, hamburger

Mots allemands dans d'autres langues

Le mot allemand **Rathaus** est en polonais **ratusz**, **Busserl** en hongrois **puszi**, et en roumain il y a entre autres **chelner** (Kellner), **šlager** (Schlager[chansons]), **sprit** (vin alcoolisé) et **strand** (plage). En Europe de l'Est en particulier, l'influence de la langue allemande est encore très forte. Les mots allemands « les plus réussis » sont **Nickel** et **Quartz**, qui apparaissent dans au moins dix langues (anglais, finnois, français, italien, espagnol, russe, suédois, serbo-croate, turc, hongrois) en tant que mots étrangers, suivis du **Gneiss**, du **Marshal**, du **Zigzag** et du **Zinc** (dans au moins neuf langues), le **Walzer** (dans au moins huit langues), le **Leitmotiv**, le **Lied**, le **Schnitzel** et l'élément chimique **Wolfram** (dans au moins six langues).

Compilé par : I. Oomen-Welke, d'après : Oomen-Welke, I. (Éd. 2010) : Der Sprachenfächer 3: Internationale Wörter, Berlin, p. 303 et https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutscher_W%C3%B6rter_in_anderen_Sprachen
(Accès : 20/01/2016)

M 7 : PASCH : Écoles – Partenaires de l'avenir

Été, soleil - eau, vidéo. « Quoi de plus naturel que de parler de l'eau de la mer Noire ? » – ont estimé les dirigeants PASCH des pays de la mer Noire et ils ont décidé de placer le camp d'été commun en Turquie sous cette devise.

Au printemps, des élèves de cinq pays de la région de la mer Noire ont eu la possibilité de participer à un concours vidéo sur « L'eau dans mon pays/dans ma ville/chez moi » via PASCH-net. Cinq gagnants ont pu se rendre au camp d'été au bord de la mer Noire en Turquie et à approfondir leurs connaissances de la technologie allemande et vidéo.

Il y avait aussi des élèves des écoles PASCH hôtes de Trabzon et Samsun, ainsi que des élèves allemands qui ont effectué un séjour en Turquie via l'organisation « Youth for Understanding » (YFU). Le projet vidéo était dirigé par l'équipe londonienne de Glocal-Films, avec son projet EinBlick (<http://blog.pasch-net.de/einblick/>) qui est bien connue dans le monde PASCH. Outre les 60 élèves de sept pays, il y avait quatre élèves DAF d'Iéna, un indonésien, un brésilien, un vietnamien et un allemand.

4.2.1.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

La référence aux compétences spécifiques visées par le projet d'enseignement, que les élèves doivent au moins connaître en termes généraux, est importante pour le retour d'expérience dans les discussions sur le développement de l'apprentissage. L'évaluation du développement des compétences est basée sur les niveaux d'exigence de la grille de compétences (voir la section 4.1.4).

Les formes d'observation de la performance correspondent aux normes éducatives pour le diplôme de fin d'études secondaires et adoptent des formats courants. L'observation de la performance peut être réalisée dans le cadre d'une compréhension et d'un apprentissage productifs dans des formats de tâches ouvertes (questions ouvertes, confrontations, arguments, etc.) et, bien que de manière non dominante, dans des formats semi-ouverts et fermés (recherche de positions dans le texte, réponses à des questions sans équivoque, compléments de texte, etc.). Ce qui est essentiel ici, c'est la relation au contenu, qui est également compréhensible pour les élèves, et en particulier les compétences spécifiques retenues pour le projet d'enseignement.

La compréhension des textes verbaux, écrits et médiatiques, qui peuvent être continus ou discontinus, devient visible dans la recherche pertinente de passages de texte ou d'arguments dans le texte, dans son propre examen argumentatif du texte, également sous la forme de grilles de synthèse de pour et du contre ou dans les discussions de groupe controversées dans lesquelles chaque groupe représente une argumentation, ainsi que des résumés significatifs de textes ou de sections de texte. Dans le *niveau d'exigence 1*, il s'agit davantage de trouver des passages plus petits, des paraphrases et une description de ce qui est dit ; aux *niveaux d'exigence 2 et 3*, des corrélations et une signification plus grandes, éventuellement avec des justifications, sont attendues. Ce sont des tâches en grande partie ouvertes ou semi-ouvertes principalement axées sur les domaines de l'identification et de l'évaluation.

En outre, il est recommandé de créer des occasions qui, sur la base des informations recueillies, encouragent la rédaction de textes parlés et écrits, tels que des discussions, des prises de position, argumentation du point de vue/du rôle d'une personne concerné ou d'un groupe ... (format ouvert).

Dans certains cas, il est également possible de travailler avec des procédures complémentaires telles que des textes à trous, des procédures de sélection telles que le choix multiple ou le marquage de ce qui est pertinent, avec des tâches d'assignation et de réorganisation (formats semi-ouvert et fermés).

Une partie du travail est constitué de tâches de recherche, et des formes numériques de présentation peuvent aussi être utilisées, lesquelles devraient en principe être utilisées pour la présentation des résultats. Un portefeuille est un moyen éprouvé de sécuriser les informations acquises jusqu'à lors.

En tant que discussions de développement de l'apprentissage, les discussions méthodologiques et de résultat proposées doivent également être prises en compte, auxquelles enseignants et élèves participent. Dans ce contexte, il convient notamment de discuter des étapes nécessaires pour résoudre une question, des médias et méthodes qui sont disponibles, ainsi que de ce qui est abordable et par qui. Ces conversations montrent les préférences de chaque élève en fonction de son type d'apprentissage, ce qui conduit à des avancées dans le conseil individuel et à une plus grande autonomie dans le processus d'apprentissage. Les conversations efficaces portent sur le développement des élèves, des groupes, des méthodes, des contextes factuels et leur présentation. Dans l'ensemble, les conseils encouragent et donnent des impulsions au travail indépendant.

L'exemple d'enseignement offre également des possibilités de suivi des performances lors du travail sur des études de cas, des formes de dialogue et de discussion ainsi que des discussions ou des jeux de rôle. En outre, le développement des compétences interculturelles et méthodologiques peut être observé par le biais de la correspondance ou d'échanges en réseau. Les possibilités de communication synchrone (chat) ou asynchrone (courrier, blogs, plates-formes de communication) des médias sociaux du Web 2.0 ouvrent également des possibilités de promotion des processus de communication et d'apprentissage.

4.2.1.6 Bibliographie

Ahrenholz, B. (Éd., 2010) : Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen

Allemann-Ghionda, C. (1997) : Mehrsprachige Bildung in Europa. Dans : LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, hg. v. BMW München, Lichtenau

Ammon, U. (1991) : Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin

Ammon, U. (2001) : Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. Dans : Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. : Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19, 1 u. 2, Berlin, p. 1368-81

Ammon, U. (2015) : Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, Berlin

Bade, K. (Éd. 1992) : Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart, München

CME (KMK 2004) : Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, München, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (Accès : 20.1.2016)

CME (KMK 2003) : Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, München, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Accès : 20/01/2016)

Crystal, D. (2010) : The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge (3^e 2010, 3rd Printing 2013)

Dehn, M., Oomen-Welke, I., Osburg, C. (2011) : Kinder und Sprachen – Was Erwachsene wissen sollten, Seelze

Frederking, V., Hu, A., Krejci, M., Legutke, M., Oomen-Welke, I., Vollmer, H. J. (2004) : Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. Dans : Bayrhuber, H., Ralle, B., Reiss, K., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., (Éd.) : Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken, Innsbruck, p. 83-128

Haarmann, H. (2006) : Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart, München

Holstein, S., Oomen-Welke, I. (2006) : Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen, Freiburg

- Meng, K. (2001)** : Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien, Tübingen
- Oomen-Welke, I. (2015)** : Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale. Dans : Kalkavan-Aydin, Z. (Éd.) : Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule, Berlin, p. 67-113
- Oomen-Welke, I., Bremerich-Vos, A. (2014)** : Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Dans : Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Boehme, K., Hunger, S. (Éd.) : Bildungsstandards für die Sekundarstufe I: Deutsch konkret, Berlin, p. 215-246
- Oomen-Welke, I., Rösch, H. (2013)** : Wissen über Sprachen erwerben – Sprachengebrauch reflektieren und respektieren. Dans : Oomen-Welke, I., Dirim, I. (Éd.) : Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, Stuttgart, p. 179-219
- Oomen-Welke, I., Kühn, P. (2010)** : Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Dans : Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., Köller, O. (Éd.) : Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen-Scriptor, p. 139-184
- Oomen-Welke, I. (2003)** : L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe. Dans : Candelier, M. entre autres : JaLing – La porte des langues. Graz: CELV, pp. 175–187 bzw. (2004) : The world of languages: What children and adolescents in Europe think. Dans : Candelier, M. entre autres : JaLing – The gateway to languages, Graz: ECML, pp. 177-187
- Peña-Schumacher, T. (2013)** : Rekonstruktion von Sprachbiografien erfolgreicher Migrantenfamilien, Diss. PH Freiburg
- Rat der Europäischen Union (Éd. 2002)** : Arbeitsprogramm des Europäischen Rates zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vom 14. 2. 2002, Dokument 6365/02 EDUC 27
- Riehl, C. M. (2004)** : Sprachkontaktforschung, Tübingen
- Rösch, H. (2013)** : Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik – eine kritisch-historische Auseinandersetzung. Dans : Wildemann, A., Hoodgarzadeh, M. (Éd.) : Sprachen und Identitäten. ide-extra, p. 25-37
- Rösch, H. (2012)** : Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe. Dans : Fäcke, C., Martinez, H., Meißner, F.-J. (Éd.) : Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards, Stuttgart, p. 26-38
- Sprachenfächer, Der (2010)** – Arbeitsmaterialien für den interkulturellen Deutschunterricht, hg. v. Oomen-Welke, I., Berlin
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2010)** : Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, Berlin

4.2.2 Nouvelles langues étrangères

Thomas Becker, Otfried Börner, Christoph Edelhoff, Konrad Schröder

4.2.2.1. Contribution des nouvelles langues étrangères au domaine d'apprentissage Développement mondial

Programmes scolaires, standards éducatifs et développement mondial

Les programmes d'apprentissage et programmes scolaires des pays définissent les objectifs de l'apprentissage des langues nouvelles. Dans l'enseignement axé sur les compétences communicatives et culturelles, il s'agit de la compréhension et de l'entente en tant que compétences linguistiques, qui sont associées aux connaissances linguistiques et à l'orientation (interculturelle) ainsi qu'aux compétences méthodologiques. Les fondements essentiels du développement des compétences sont fournis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe 2001), dont les descriptions détaillées des compétences ont été intégrées dans les normes nationales et les normes éducatives. Bien que l'anglais soit au cœur du sujet, toutes les déclarations, compétences et contenus sont également transférables vers d'autres langues étrangères, notamment le français et l'espagnol.

La compétence communicative est synonyme de motivation et d'aptitude à établir des contacts avec de nouvelles langues étrangères, qui participe activement au traitement scolaire de sujets relevant du *domaine du Développement mondial dans le cadre de l'éducation au développement durable*. De tels contacts naissent en Allemagne, en Europe en pleine expansion et se rencontrent dans le monde entier. Ils sont systématiquement promus et vécus personnellement, par exemple dans

- les partenariats scolaires et le jumelage de villes qui incluent la vie quotidienne,
- les grandes formes d'échanges culturels et d'études,
- les divers services bénévoles,
- les activités de voyage de la population dans le monde entier,
- l'internationalisation des relations économiques,
- les contacts analogiques et numériques dans le monde entier.

Le point de départ est constitué par les normes éducatives du certificat de collège (anglais/français) adoptées par tous les pays, qui établissent l'égalité et l'interdépendance des quatre domaines de compétence du premier cycle du secondaire (décision CME du 04/12/2003) :

- Compétences de communication fonctionnelles,
- Disposition sur les moyens linguistiques,
- Compétences interculturelles,
- Compétences méthodologiques.

En particulier, dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, il convient d'ajouter les compétences inscrites dans les normes d'enseignement pour le baccalauréat général en langues étrangères (anglais/français) (décision CME du 18/10/2012) :

- Inclusion de stratégies de communication, notamment en ce qui concerne les compétences interculturelles,

- Compétences des textes et des médias,
- Aptitude à l'apprentissage des langues et sensibilisation aux langues

Le comportement linguistique communicatif est réalisé dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* en plus de l'orientation axée sur les compétences, tant au niveau des thèmes et des contenus de l'enseignement que des tâches et des méthodes. Dès le début de l'apprentissage des langues étrangères, le choix des sujets et des textes ouvre des perspectives sur un Monde unique, lorsque le sien propre et celui de l'autre sont interdépendants et traités de manière linguistique et communicative. Il s'agit de processus d'apprentissage de la reconnaissance (acquisition des connaissances), d'évaluation et d'action. Au niveau de l'enseignement, des séquences traitement de projets concrets impliquent le l'élaboration de tâches (tasks) tant au niveau du contenu que du texte (par exemple, recherche, exploration, présentation) ainsi que la prise de contact et la communication dans différents modèles d'action (direct, médiatique, lié aux textes, *face-to-face*)

Langues et développement mondial

La langue, la culture et la communication sont des phénomènes mondiaux ; la gestion des langues et des cultures du monde est au cœur d'une éducation contemporaine et générale durable. Comme indiqué dans le panier 3 de l'Acte final de la Conférence d'Helsinki (1975), les langues du monde doivent être préservées afin de préserver les cultures du monde. Car la langue est une culture devenue un mot. Le développement des compétences dans le domaine de la communication linguistique et culturelle entre régions et cultures, notamment entre personnes de différentes appartenances linguistiques et culturelles, est donc une véritable tâche d'enseignement des langues étrangères.

Dans le but de communiquer des langues individuelles dans l'objectif de la communication sans faille, l'enseignement traditionnel des langues étrangères a toujours mis l'accent sur la division, à savoir le caractère unique de la langue individuelle. Il est maintenant incontesté que les analogies linguistiques et culturelles systématiques ainsi que les affinités linguistiques et culturelles conditionnées par l'histoire devraient être utilisées pour l'apprentissage des langues étrangères.

L'anglais est sans aucun doute le support de communication mondial le plus important, en particulier du point de vue européen, mais ce n'est pas le seul. L'anglais doit être appris avec autant de succès que possible par tous les élèves. Par conséquent, à quelques exceptions près, l'anglais est la première langue étrangère en Allemagne et en Europe. Compte tenu de cette position dans les programmes, la matière a davantage à voir avec la fonction de passerelle linguistique, d'une *gateway to languages*, que d'autres langues étrangères scolaires pouvant être utilisées ultérieurement.

Dans le contexte de la demande de l'Union européenne en faveur d'un multilinguisme progressif du peuple de l'Union (*plurilinguisme*), les langues étrangères scolaires devraient être enseignées de manière à ce que les apprenants puissent construire des ponts entre les langues et les cultures.

Dimensions de l'apprentissage des langues dans le domaine du développement mondial

Les liens présentés constituent le point de départ des contributions possibles de l'enseignement des langues étrangères à l'apprentissage axé sur les compétences dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Les ensembles de compétences à développer sont spécifiés ci-dessous.

À partir des trois domaines de compétence du *domaine d'apprentissage Développement mondial* **Identification – Évaluation – Action**, le domaine de la langue étrangère-culture étrangère peut être attribué à des thèmes spécifiques :

- **Identifier** : Ce que l'on doit savoir sur les langues et comment les utiliser pour acquérir des connaissances.
- **Évaluer** : Ce que les langues font aux gens.
- **Agir** : Ce que les gens peuvent faire avec des langues.

Identifier : *Ce que l'on doit savoir sur les langues*

Du point de vue de la didactique, il est important d'identifier les fonctions de la langue et de la diversité linguistique pour l'humanité dans le contexte du développement mondial :

- La langue en tant que moyen de développement mondial,
- La diversité linguistique en tant que condition préalable à la diversité culturelle et à la richesse culturelle,
- La diversité linguistique comme garant de multiples manières de penser.

Évaluer : *Ce que les langues font aux gens*

La capacité des élèves à rationaliser les influences linguistiques et culturelles fait partie de l'éducation au développement durable. Celles-ci incluent des questions de développement mondial, qui sont examinées dans le contexte d'occasions spécifiques en classe, par exemple :

- Comment se passe la manipulation par le langage, par exemple par des textes publicitaires, des textes de présentation, des textes de fiction et des utopies ?
- Comment se passe la domination par la langue ?
- Quelles sont les formes de discrimination linguistique et comment affectent-elles les personnes concernées ?

Elles expliquent comment l'identification et l'évaluation sont combinées dans ce domaine de compétence. Il s'agit de reconnaître comment les évaluations sont effectuées à l'aide de moyens linguistiques et sont conditionnées culturellement à travers le spectre thématique du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Parallèlement, en développant leurs compétences linguistiques, les élèves apprennent à réaliser leurs propres évaluations dans le sens du développement durable.

Agir : *Ce que les gens peuvent faire avec des langues*

Ici, il est essentiel de développer des motivations face aux défis du changement mondial et de renforcer les comportements orientés vers l'avenir pour le traitement des langues et des cultures tout au long de la vie.

4.2.2.2 Compétences partielles liées à la matière des nouvelles langues étrangères pour la qualification de fin d'étude, fondées sur les compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement de d'informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... obtenir des informations spécifiques en langue étrangère sur le thème de différentes manières (bibliothèque, Internet, archives).
		1.2 ... développer des informations sur le sujet en utilisant les compétences linguistiques acquises (compréhension à la lecture, compréhension à l'audition, médiation).
		1.3 ... utiliser différents textes en langues étrangères (textes factuels, textes littéraires, dessins animés, tableaux) de manière thématique.
		1.4 ... identifier les manières de penser des sciences sociales, politiques, écologiques ... et les utiliser pour traiter des thèmes.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... identifier les différences et les similitudes dans les conditions de vie de ses propres cultures et pays, et dans des cultures et pays inconnus, en s'engageant dans des textes en langues étrangères et dans des contacts personnels.
		2.2 ... identifier les conditions historiques, géographiques et économiques en tant que causes de la diversité linguistique et culturelle.
		2.3 ... percevoir les énoncés en langue étrangère/différente comme étant spécifiques à la culture (dialectes, sociolectes, lexicques).
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... identifier et décrire l'évolution des conditions de vie en utilisant la langue cible comme durable/non durable.
		3.2 ... analyser les processus de mondialisation et de développement dans le contexte du concept de développement durable en langue étrangère.
		3.3 ... observer l'évolution et la diffusion des langues dans le processus de mondialisation et identifier les changements.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... identifier et citer les possibilités d'influence individuelle (linguistique) sur les changements.
		4.2 ... identifier et citer les possibilités d'influence collective (linguistique) sur les développements.
		4.3 ... analyser les influences sur les processus de développement d'autres pays dans la langue cible.

	Compétences clés	Compétences liées à la matière
Évaluer	5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.	5.1 ... refléter leurs orientations de valeurs propres et étrangères dans leur forme d'expression
		5.2 ... être conscient de l'acquisition d'autres langues en tant qu'enrichissement en termes de compréhension interculturelle et de compréhension transculturelle.
		5.3 ... refléter la compréhension euro-centrique du monde.
		5.4 ... percevoir consciemment et valoriser différentes valeurs.
		5.5 ... reconnaître et justifier la diversité culturelle en tant que valeur.
	6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur les modèles de développement durable et des droits de l'homme.	6.1 ... mettre en vedette de manière critique des exemples de respect et de violation des droits de l'homme dans le monde anglophone et les pays d'autres langues cibles.
		6.2 ... utiliser des exemples pour évaluer l'importance de la Convention relative aux droits de l'enfant pour le développement durable.
		6.3 ... comprendre les accords internationaux originaux pertinents pour les événements mondiaux et refléter de manière critique leur importance pour le développement durable.
	7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.	7.1 ... évaluer et estimer l'impact de mesures concrètes de développement culturel et linguistique.
7.2 ... examiner et évaluer les messages de base des documents en langue étrangère pour une activité de développement.		

	Compétences clés	Compétences liées à la matière
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... identifier et percevoir les opportunités de participer aux actions internationales visant à renforcer le développement durable en langue étrangère.
		8.2 ... exprimer la solidarité et la coresponsabilité pour les processus de développement durable en langue étrangère.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... utiliser la langue étrangère comme moyen de communication pour la résolution des conflits socioculturels et la compréhension.
		9.2 ... participer à des réseaux en langue étrangère pour la communication et la résolution de conflits.
		9.3 ... planifier et mener des activités conjointes dans le cadre de partenariats internationaux (écoles).
		9.4 ... adopter une attitude d'appréciation envers un dialogue international et clarifier sa propre position.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... évaluer de manière réaliste les possibilités d'influence communicative dans des processus de mondialisation complexes sans démissionner.
		10.2 ... s'engager de manière constructive dans un dialogue en langue étrangère sur des questions étrangères importantes et supporter l'incertitude de situations complexes.
	11. Participation et contribution. Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 ... suggérer et participer activement aux actions en langue étrangère visant à résoudre les problèmes environnementaux et sociaux.
		11.2 ... présenter dans une langue étrangère ce qui peut et doit être fait à l'école, ainsi que dans les communautés religieuses ou les groupes d'intérêts communs, dans un but de développement durable.

4.2.2.3 Thèmes de Développement mondial dans l'enseignement des langues étrangères

Les thèmes exemplaires formulés pour des unités d'enseignement ou des projets d'enseignement ne prétendent pas représenter des priorités de fond. Ce sont des sujets bien éprouvés qui ont été suggérés dans la pratique, ainsi que dans des manuels et du matériel didactique, qui illustrent les possibilités d'acquérir des compétences dans le domaine (mais aussi dans plusieurs disciplines ou sujets).

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences
1 Diversité des valeurs et des conditions de vie : Diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Arranged marriages • Festivals 	2.1, 2.2, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 9.4
2 Mondialisation des modèles religieux et éthiques	<ul style="list-style-type: none"> • Creation vs. evolution • Church meets state • Democracy – an ideology for the whole world? 	1.2, 2.1, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 8.2, 9.4, 10.2, 11.2
3 Histoire de la mondialisation : du colonialisme au village mondial	<i>Australia</i> <ul style="list-style-type: none"> • Aborigines • (Aboriginal) Languages • Immigration <i>English in India</i> <ul style="list-style-type: none"> • The heritage of British colonization <i>New Englishes</i> <ul style="list-style-type: none"> • Remaking a colonial language in post-colonial contexts 	1.1–1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 4.1–4.3, 5.1, 5.3, 5.4, 11.2
4 Produits du monde entier : Production, commerce et consommation	Coffee – the world's most traded commodity The "Play Fair" campaign and the international sportswear industry	1.1, 1.2, 1.4
5 Agriculture et nutrition	<i>Hunger in a world of plenty</i> <ul style="list-style-type: none"> • Global food production 	1.4, 2.2, 4.2, 7.1, 8.2, 9.3, 10.1
6 Santé et maladie	<ul style="list-style-type: none"> • Public health in emergencies (Oxfam) • Fighting famine in the Horn of Africa 	1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.4, 10.1, 11.1
7 Éducation	<ul style="list-style-type: none"> • The Internet and Gutenberg • Illiteracy – barrier to cultural growth 	1.4, 2.3, 3.3, 7.1
8 Loisirs mondialisés	<ul style="list-style-type: none"> • This thing called "Youth Culture" • Football as the world's game • An internet lifestyle 	1.5, 2.1, 8.1
9 Protection et utilisation des ressources naturelles et de l'énergie	<i>How green is your future?</i> <ul style="list-style-type: none"> • The carbon footprint • Low impact living 	1.5, 3.2, 4.1, 4.2, 6.4, 10.1, 11.1

10	Opportunités et dangers du progrès technologique	Cloning and genetic engineering Designer food	1.2, 1.3, 1.4, 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1
11	Changement environnemental mondial	<i>Global warming</i> • Climate change taking its toll	1.1, 1.3, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 8.1, 10.1, 11.1
12	Mobilité, développement urbain et transports	Megacities – new urban challenges	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1
13	Mondialisation de l'économie et du travail	<i>Global economy</i> • Global player India • Degrowth	1.2, 1.3, 3.2, 4.3, 7.1
14	Structures démographiques et développement	<i>Ethnic minorities in multicultural societies</i> • Changes in the Indian caste system	1.3, 1.4, 5.1, 5.4, 5.5, 9.1
15	Pauvreté et sécurité sociale	<i>Sweatshop – the modern hall of shame</i> • Sweatshops and child labour	4.1, 4.3, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
16	Paix et conflit	<i>War and peace</i> • Children at war • Refugees	1.1, 1.2, 5.1, 6.3, 7.1, 9.3, 9.4, 10.2, 11.2
17	Migration et intégration	<i>The immigrants' long journeys</i> • case studies • Contemporary refugee crises	1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.2, 5.5, 8.1, 9.1, 9.2, 11.2
18	Domination politique, démocratie et droits de l'homme	<i>Defending Human Rights</i> • The death penalty • Children's Human Rights	1.1, 1.3, 2.1, 5.1, 5.4, 6.1, 6.2, 6.3, 9.1
19	Coopération au développement et ses institutions	<i>Aid and development finance</i> • Foreign aid – introducing self-help schemes • Millennium Development Goals and Post-2015 Agenda	1.5, 3.2, 4.3, 6.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
20	Global Governance – Governance mondial	NGOs – their role in modern society World Trade Organization	1.1, 1.2, 1.4, 4.2, 6.1, 6.2, 7.2, 9.4, 10.2
21	Communication dans un contexte mondial	<i>How social networks have changed the world</i> • Friend or foe – web 2.0? • English as a neighbouring and an international language	1.5, 2.3, 3.3, 5.2, 7.1, 7.2, 9.1, 9.2, 10.2

4.2.2.4 Exemple d'enseignement basé sur les compétences : **Projet Adivasi Thé**

La proposition relative à un projet de théâtre Adivasi en 9e/10e année associe le contenu de programmes tels que « Démocratie et droits de l'homme » (par exemple, NRW), « Comparaison entre... son propre arrière-plan culturel et celui des adolescents des pays anglophones » (BW) ou la « mondialisation », et « Situation actuelle dans les pays de la langue cible » (BB) avec les affirmations didactiques présentées ci-dessus. En particulier, l'approche de projet transdisciplinaire ou interdisciplinaire offre une multitude de possibilités pour l'acquisition de compétences linguistiques. En outre, le projet permettra de développer divers thèmes proposés pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Cet exemple de tâche est de nature exemplaire et s'inscrit dans le cadre des directives relatives aux « compétences interculturelles » dans les normes d'enseignement de la première langue étrangère (anglais/français) pour la qualification de fin d'étude (voir CME 2003). Il dépasse le cadre traditionnel des études culturelles ciblées en abordant le thème des langues étrangères – la survie culturelle et économique d'une minorité ethnique autochtone (Adivasi) et sa culture dans le contexte postcolonial – en se concentrant sur le modèle de développement durable.

Les Adivasis sont les descendants des peuples autochtones qui vivaient à l'origine comme bergers nomades, agriculteurs forestiers, pêcheurs, chasseurs et cueilleurs. Avec environ 90 millions d'habitants, ils représentent 8,2 % de la population totale de l'Inde et sont aujourd'hui répartis en cinq groupes ethniques qui luttent pour préserver leurs moyens de subsistance, leurs traditions et leur identité face au boom économique de l'État BRIC. Sur le chemin de l'autodétermination, les Adivasis dans les monts Nilgiris de la région de Gudalur, auxquels l'exemple d'enseignement fait référence, sont soutenus par des organisations nationales et internationales. Outre la promotion de rencontres interculturelles ou de projets d'échanges culturels, ces efforts sont axés sur des activités telles que l'éducation et l'établissement de relations commerciales équitables pour la commercialisation des produits des plantations de thé organisées collectivement. Les communautés tribales des Adivasis réparties dans plusieurs États indiens parlent leur propre langue maternelle, ont le tamoul comme langue nationale et entretiennent l'anglais, qui est enseigné dans les écoles et qui prend de plus en plus d'importance dans les contacts interrégionaux, en tant que lingua franca.

Grille de compétence

Dans l'enseignement de l'exemple présenté, il convient de promouvoir les compétences de base 1 à 4, 6 et 11 du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Les trois niveaux d'exigence répertoriés dans le tableau décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de retour d'informations aux élèves. En raison des conditions-cadres respectives, différentes exigences peuvent survenir. Elles devront peut-être être complétées par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques.

Compétence spécifique	Comp techn.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent (en grande partie) dans la langue cible ...				
1. ... obtenir des informations pertinentes sur les Adivasi.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	... s'impliquer dans le sujet et inclure et reproduire des informations.	... utiliser différents textes en langue étrangère, expliquer les relations contextuelles, établir des comparaisons et les classer dans le sujet.	... examiner les informations recueillies, évaluer et structurer leur signification.
2. ... distinguer les environnements postcoloniaux et les niveaux d'action dans la culture Adivasi.	4.1, 4.2, 4.3	... identifier et nommer les possibilités d'influence individuelle et collective.	... en utilisant l'exemple d'Adivasi, expliquer diverses formes d'influence et les relier à leurs conséquences.	... en utilisant l'exemple des Adivasi, analyser et présenter les implications d'une éventuelle stabilisation des processus de développement social.
3. ... réfléchir de manière critique aux questions de la culture Adivasi et à son engagement à s'affirmer et prendre position.	6.1, 6.2, 6.3, 6.4	... donner des exemples de menaces aux droits de l'homme et prendre des mesures pour les protéger.	... expliquer l'importance des droits des Adivasi et traiter des accords internationaux ; ils peuvent discuter des mesures pour les sécuriser.	... prendre position sur les exemples des Adivasi sur les questions relatives aux droits de l'homme et aux droits des enfants et les évaluer de manière critique ; ils peuvent interpréter les accords internationaux, nommer et évaluer les mesures de développement durable.
4. ... prendre contact avec le projet Adivasi Thé et participer aux activités du projet.	11.1, 11.2	... désigner des actions pour coopérer avec le projet Adivasi Thé et présenter les intérêts communs.	... à l'aide de l'exemple du projet Adivasi Thé, élaborer des idées pour résoudre les problèmes de développement et étudier les possibilités de développement durable.	... en utilisant l'exemple du projet Adivasi Thé, comparer les actions visant à résoudre les problèmes environnementaux et discuter de problèmes sociaux connexes ; ils peuvent représenter leurs propres opportunités d'investissement.

Processus d'enseignement, tâches et approches méthodiques

Processus

Le projet d'enseignement de plusieurs heures est basé sur les trois étapes suivantes :

A. *Lead-in* : Informations avec des textes de base sur les Adivasis et leur *projet Thé* (enseignant), planification conjointe de projets avec accord d'objectifs ;

B. *Main part* : Suggestions matérielles pour les unités de projet, recherche complémentaire des groupes d'apprentissage, compilation et visualisation des résultats; présentations ;

C. *Phase de fonctionnalisation* : identifier la réflexion critique dans le but de « possibilités d'action » ; contact avec les Adivasis et leurs promoteurs ; publication des résultats.

Tâches

A. Lead-in

We are going to do a project on a special Indian theme.

1. (a) What idea do you have of India? What do you know about the people living there?
- (b) Read what young Adivasi children write about their everyday life. Compare with your own situation.

MATÉRIELS

M 1 : Lettres de jeunes Adivasis

Nibuna's letter

My name is Nibuna. I live in Chembakolli. Chembakolli is inside the forest. There are many big trees. It is nice and cool here.

There are many animals and birds in the forest: butterflies, peacocks, eagles, snakes, rats, rabbits, monkeys, deers, bears, leopards, tigers and elephants. Elephants are dangerous. Many children fear elephants. So the children stay at home and don't go to school.

Our families have cats and dogs. Some also have rabbits, hens, ducks, goats and cows. Anju found a Giant Squirrel when it was a baby and they looked after it. Now it is free and lives in the forest. When they call it it comes to play with them.

We have no electricity in Chembakolli. In the night it is dark and quiet. Sometimes animals come to our village. Animals will come if they don't find food inside the forest. We have dogs at home. The dogs warn us. Nibuna has a dog. Its name is Tiger. Ranjith has a dog. Its name is Jimmy. Jimmy likes to eat rice.

We like to play in the forest. We climb trees. We eat mangoes, banana and gooseberries. Elephants also like to eat fruits.

I like Chembakolli.

Badichi's letter

My name is Badichi. I live in Chembakolli. Chembakolli is in South India. Sometimes we have a lot of rain here. All my friends like rain.

I like to swim. I like to catch fish and crabs in the river. Crabs are tasty.

I like to play in the rain. But we can fall ill. It gets cold here. We use warm clothes and play inside the house.

After the rain we collect mushrooms and firewood. There are many mushrooms and many sticks.

The trees and plants look very green and beautiful. The rain fills the river, ponds and the well. We collect rainwater at home. So we don't have to carry water from the river. We use rainwater to take bath and to wash vessels and cloths. We cook water and drink it.

Heavy rain can damage the banana trees in our village, the small bridge or houses. Then we can't go to school. Now I have a new umbrella and a new school bag.

Manikandan's letter

My name is Manikandan. I live in Gudalur in South India. I go to school.

In our holidays I play with my sister.

I watch TV.

I play cricket.

I cycle on my bicycle.

I pick a banana from the garden and eat it.

I swim in the river.

I fish in the river.

I cook and eat fish with rice.

I help my mother.

I visit a temple with my family.

I visit my grandmother.

I pluck tea with my grandmother and get some money.

I go to the shops with my family.

I buy a new school bag.

(c) Now read the following text passages. They describe the geography and the inhabitants of a region in Southern India and tell you about changes that have taken place in this area.

Note down the information given and think about the following aspects:

- British India,
- forests and wildlife in Southern India,
- Adivasi people,
- tea cultivation and tourism.

Afterwards we are going to plan our project.

M2 : Human and Nature in the Nilgiris in South India

The Nilgiris is one of India's Districts in the Southern State of Tamilnadu and also refers to the Hill range that covers most of the District. "Nilgiri" means "Blue Hill", and could be called this because the hill slopes appear blue when the Kurunji flower blooms. Some also think the name could have come from the blue hazy mist that is always present around the hills.

The district had a very special significance in British India, since the British enjoyed the cool hill climate which was very different from the hot plains of India. The first outsiders came to the hills around 1800. Over the years, vast areas of forests from these hills have been cut down and replaced with tea, coffee, pepper and also monoculture timber plantations of teak and eucalyptus. Most of South India's tea is now grown in these hills. Tea cultivation has been the main economy of the Nilgiris till today. To protect the remaining forests and wildlife of the Nilgiris and surrounding regions the "Nilgiri Biosphere Reserve" was declared by UNESCO in 1986. It is a more or less continuous forest which covers a total area of 5520 km². The wide range of altitude from 250m to 2650m as well as the wide range of rainfall between 4600 mm in the western ranges and as little as 800mm in the eastern parts have resulted in its rich vegetation. The tropical evergreen forest stuck at high altitudes is found only in Southern India and is filled with endemic species. The "Nilgiri Biosphere Reserve" covers only 0.15% of India's land area but contains 20% of all flowering plants, 15% of all butterflies and 23% of all vertebrates found in India. The continuous forested area also supports the largest single population of elephants (about 5200) and tigers (about 535) in India. It is filled with other large mammals like leopards, gaur (the largest wild cattle species in the world) and sambar deer.

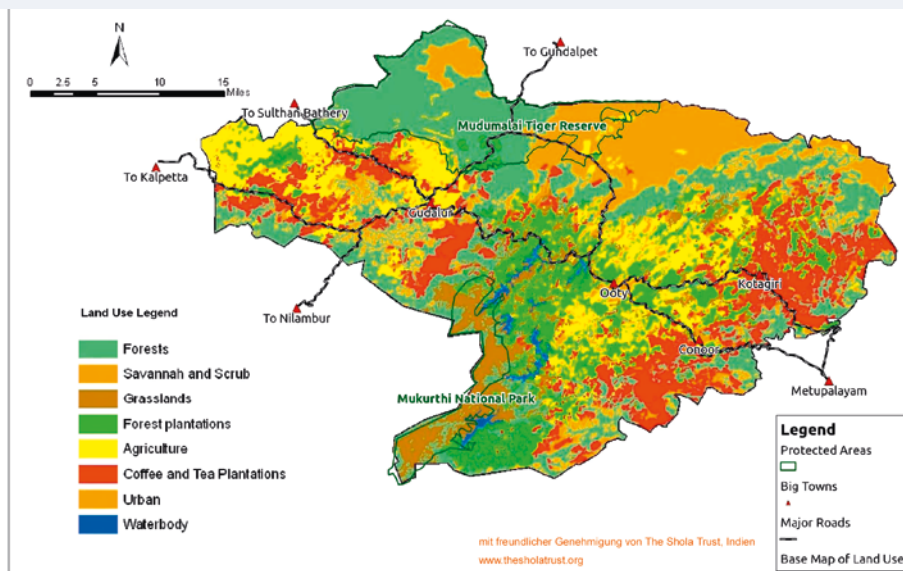
"Adivasis" are the indigenous people of India. These original inhabitants of the Nilgiris have a close link to the forest in their living, religion and identity. Today about 22.000 Adivasis live in the Nilgiris. They are few in number, but with lots of cultural and ethnic diversity. They were traditional hunter gatherers and semi-nomadic people. They collect forest produce like bamboo, firewood, timber, herbs, fruits and honey. With the extension of monoculture plantations and migrants encroaching the land of Adivasis in search of agricultural land lives of Adivasis have changed. The Adivasis today mainly work as agricultural labourers or occasionally as wage labourers for plantations or constructions. Some have raised tea, coffee or fruit trees. However, due to the poor maintenance of their land from lack of finance, the return from these lands is meagre. The general economic condition of the Adivasis in the Nilgiris is poor. Only recently after a long campaign of

human rights organisations a new law legally allows the Adivasis to collect firewood, fruits or honey in the forests. The Kattunayakans are the most forest dependent of all these tribes. Their villages lie within the forests and they depend a lot on minor forest produce and honey collection. A few of the Kattunayakans have also worked for the Forest Department. The Bettakurumbas are also employed as elephants mahouts, guards and watchers by the Forest Department and as guides for researchers and tourists entering wildlife areas.

Besides tea cultivation tourism has become an important economy in the Nilgiris. There are now a total of forty four resorts in the Masinagudi area and there are more coming up every day. Though this development is seen as a positive phenomenon by some people, it is now having a negative effect on the wild animal populations in the area. The factors that directly affect the forest and wildlife are the traffic with its noise levels and pollution, but also increased incidence of road kills. Most resorts have put up electric fences, blocking the passage of large animals, and often killing smaller animals. The tourists are very often loud and littering the area with bottles and food wrappers. Few come for purpose of experience nature. More and more people from neighbouring states buy land in the Nilgiris. Big animals like elephants, tigers, leopards, gaur and deer now find it difficult to move from one forest patch to another. The concentration of tourist activity in the region leads to a concentration of wealth that is unequally distributed, further expanding the gap between the rich and the poor. For the Adivasi wealth means "our community, our children, our unity, our culture and the forest". But they need money to pay medicines and education.

(d) Optional: Finally have a look at the map of the Nilgiris and note what you think important for our project.

M3: Map of the Nilgiris



Source : (Texte et carte) : Projet Adivasi-Thé, Kamen, en cooperation avec : Tarsh Thekaekara, The Shola Trust, Gudalur/ Inde, <http://www.aktivasi-tee-projekt.org/index.php/unsere-bildungsarbeit/materialien.html>

(Accès : 19/03/2019)

B. Main part

In the following part you will find glimpses of the Adivasi culture, their past and their living conditions today on the Internet with special reference to their tea-project. For the project suggested you can focus on one or more tasks. Decide on your contribution first before you get to work in groups. Find ways to organize and present your results.

Task 1

Look at the history of the Adivasi and give a [historical overview](#) of the indigenous people of India. There is plenty of information on the Internet, so it may be helpful to look at the main events for an idea and then research it. What strikes you most?

For a start go to <http://en.wikipedia.org/wiki/Adivasi>

Task 2

Collect information and take notes on what you learn about the Adivasi:

- languages
- religions and beliefs
- customs and traditions
- trade and agriculture
- modern India and the Adivasi

Decide with your partners on the most interesting and important facts only.

Task 3

Your task is to do a [survey](#) on the Adivasi of Gudalur (see map). In order to get authentic individual answers you have to contact students from that region and conduct interviews with them over the phone or by using email (click on <http://www.avidasi-tee-projekt.org> for help to get in touch).

Make a questionnaire and think of relevant questions that help you to explore what young people from the Gudalur region think about their everyday lives and other aspects your group is interested in.

Group the responses and prepare a short summary of your findings.

Task 4

If you want to work with films, click <http://www.survivalinternational.org/films/mine> and watch some scenes of "Mine: Story of a sacred mountain".

The Adivasi tribes of the untouched forests in the south of India try to save their mountains from a big international company that plans to mine bauxite in the area. A fight for survival has begun.

Do extra research on the Internet to get further information and collect arguments for and against industrializing an area where the Adivasi still manage to live their traditional way of life.

In how far is this example valid for the Adivasi *Tea-project*?

C. Functionalizing phase

You are invited to choose any topic you find interesting.

All your results should be collected digitally, be presented for a poster session or be presented as a portfolio to be accessible to your classmates.

Task 1

So far you have learned a lot about the Adivasi – their problems, present developments, hopes for the future – and you have an idea of what is important to them. As you want to help them keep and improve the quality of life, you have decided to design a **campaign** for your fellow students: *“Support the Adivasi Tea-project”*.

In your group ...

- define your task and make a plan for your work,
- do research and collect relevant information. Look for reliable materials, think of ways to attract people’s attention and try to convince your “target group” of your ideas,
- work out strategies for taking action to help the Adivasi people effectively.

For a start click on <http://www.actionaid.org.uk> to get further information

Task 2

You have focused on many aspects of the lives of the Adivasi and their tea-project. In addition, you have found out plenty about them (culture, history, economic development etc.).

Now you want to make an **exhibition** about the Adivasi *Tea-project* at your school.

In your group ...

- decide on the aspects you want to cover in your exhibition,
- think of ways of presenting information to the visitors (prepare short texts, make posters, hang up pictures, design diagrams and maps),
- you may add a short powerpoint presentation that runs automatically (choose one important aspect and concentrate on multimedia features: visuals, short films, interviews),
- be prepared to work as a guide and show visitors around the exhibition. People might have questions, and it might be necessary to give them clear explanations.

Task 3

Create your own task.

Approches méthodologiques

L’approche du projet garantit un haut degré d’initiative et d’orientation. Elle laisse également de la place pour des solutions individuelles. La langue étrangère n’est plus seulement un objet d’apprentissage, elle sert également de moyen de communication. Au sens des compétences communicatives fonctionnelles, elle vivra une expérience authentique, qu’il s’agisse d’échanges ou de rencontres. En outre, elle garantit que les compétences méthodologiques importantes de l’enseignement des langues sont effectivement développées (utilisation d’outils, application de techniques de présentation, utilisation de technologies de recherche d’informations, rédaction et révision de textes, par exemple).

Les approches méthodologiques reposent sur une vision différenciée des rôles des enseignants, qui devrait être adaptée à la situation :

- *instructeur/expert* – dans les phases de fourniture d’informations, d’activation des connaissances préalables et d’observation ou de sécurisation des résultats,
- *tuteur/guide* – pour les cours dans lesquels le travail indépendant des élèves est au premier plan et où l’enseignant en tant que consultant aide et accompagne le travail,
- *évaluateur* – dans les situations où l’enseignant est requis, guider le développement de manière ciblée ou dans le cas où les performances de l’élève doivent être appréciées et évaluées.

4.2.2.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

Selon les exigences des normes éducatives pour la qualification de fin d'études, les formes d'observation des performances font, d'une part, partie de la tradition de tâche antérieure. D'autre part, elles devraient être basées sur des formats de test acceptés sur le plan international, fondés sur le Cadre européen commun de référence, les propositions de l'IQB et les normes de certificats de langue internationale (Müller-Hartmann et al., 2013).

Dans le domaine de la compréhension à l'audition, à l'audition/la vision et à la lecture, il est recommandé d'utiliser des formats tels que les textes à choix multiple, les textes à trous, les tâches d'attribution ou les tâches d'évaluation ou de structuration de textes. En ce qui concerne les compétences de communication productives (parler et écrire) ainsi que la médiation linguistique, des discussions à la réception ou des formulaires de tâches sont recommandés pour l'examen du développement de l'apprentissage, dans lesquels des déclarations, des opinions, des descriptions, des informations ou des fonctions sont nécessaires.

Des approches pragmatiques de suivi du développement des performances dans le domaine des compétences interculturelles et méthodologiques découlent des méthodes d'enseignement proposées telles que l'apprentissage par projet. L'interaction avec l'utilisation des médias sociaux du Web 2.0 offre la possibilité d'observer des processus d'apprentissage en langues étrangères dans des situations de communication authentiques. Les formes écrites de la production de textes (*essay writing type, summary, questions and answers*) complètent le répertoire de formulaires pour le suivi des performances.

La référence aux compétences visées par le projet, qui doivent être connues des élèves dès le début, est importante pour le retour d'information sur les performances dans les discussions sur le développement de l'apprentissage. L'évaluation du développement des compétences est basée sur les niveaux d'exigence de la grille de compétences.

4.2.2.6 Bibliographie et sources matérielles

Pour la fourniture de matériel pédagogique approprié, il est recommandé d'utiliser, entre autres, l'offre numérique de l'association dirigée par des volontaires, avec les fonds du MCE, l'association enregistrée du projet de coopération Adivasi (« Projet de thé Adivasi », Kopernikusstrasse 41, 14482 Potsdam) et de la vaste offre de téléchargements du portail Internet de l'organisation (www.adivasi-tee-projekt.org) spécialement conçue et développée pour la pratique scolaire.

Outre des textes, des images, des infographies et des cartes, le site Web contient également du matériel audiovisuel orienté sur les adresses (dépliants numériques, entretiens authentiques et séquences vidéo), ainsi qu'une liste complète de liens. Vous trouverez d'autres textes de base rédigés en anglais sur le sujet à l'adresse www.Adivasi-Koordination.de.

Pour des informations de base pour l'enseignant, voir: Agence fédérale pour l'éducation politique : « Tout ce que nous possédons est notre terre ». Les Adivasis luttent de plus en plus contre la marginalisation et l'exploitation en 2007 :

<http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44424/die-adivasi?p=all>

(Accès : 04/01/2016)

Europarat (2001) : Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin entre autres

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (2010) : Didaktisches Konzept Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen *Lernbereich Globale Entwicklung*, Nr. 1

Hammer, J. (2012) : Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht, Heidelberg

CME (KMK 2004) : Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss

CME (KMK 2012) : Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008) : Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1-10. (o. O.)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Kernlehrplan für Englisch Gymnasium (o. O., o. J.) http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (Accès : 04/01/2016)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg : Bildungsstandards für Englisch (1. und 2. Fremdsprache) Gymnasium (o. O., o. J.) http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (Accès : 04/01/2016)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007) : Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Englisch (o. O.) http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_englisch.pdf (Accès : 04/01/2016)

Müller-Hartmann, A., Schocker, M., Pant, H. A. (Éd. 2013) : Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Kompetenzentwicklung in der Sek. I, Braunschweig

4.2.3 Arts plastiques

Sabine Grosser, Rudolf Preuss, Ernst Wagner

4.2.3.1 Contribution de la matière Arts plastiques au domaine d'apprentissage Développement mondial

Les objets abordés dans les cours d'art sont issus de l'art, des arts appliqués et de l'esthétique quotidienne. Ils couvrent tous les principaux phénomènes visuels, de la peinture au film, du design à l'architecture, de la mode aux médias interactifs, de la performance à l'illustration, du design urbain à la photographie, des graphiques commerciaux aux paysages paysagers. Au sens des *exigences d'uniformité dans l'examen de diplôme d'art* de la CME (2005, p. 4), tous ces objets peuvent être compris comme des « images » : L'image est un « terme complet pour les objets à deux et trois dimensions, les artefacts, les informations façonnées visuellement, les processus et les situations d'expérience visuelle ». Contrairement au langage, ces « images » – au début – vont au-delà des frontières culturelles dans leur déclaration, du moins superficiellement compréhensibles. Néanmoins, elles ont besoin de la langue et sont contextuelles (non seulement pour cette raison). D'une part, la production tout comme la réception d'images reposent donc sur les principes de base universels d'une image partagée dans le monde entier, d'une compréhension des images partagée dans le monde entier - mais en même temps, elles font toujours l'expérience d'une forme spécifique à la culture: Elles surviennent dans des contextes spécifiques et pour des tâches spécifiques. Ce double caractère peut être trouvé dans chaque image, même si le « ratio » universalité/globalité d'une part et spécificité culturelle/régionalisme/localité d'autre part est différent.

Un deuxième aspect semble important dans le contexte du développement mondial. Les images au sens large ci-dessus représentent une vision particulière du monde et – de l'autre côté – elles la façonnent. Cela constitue leur potentiel didactique pour l'enseignement, pour toutes les matières, mais surtout pour l'enseignement de l'art compte tenu des questions qui nous intéressent. Les « images » construisent notre vision du monde, un fait qui, avec la présence croissante d'images, renforce l'importance d'une utilisation de l'image compétente et responsable. Cette compétence peut contribuer à l'art en tant que contribution à l'éducation à l'ère de la mondialisation. Le sujet est la discipline clé qui traite du visuel dans les processus d'apprentissage. Les processus de mondialisation ne peuvent être correctement compris sans les images qui les accompagnent. Seul le travail sur et avec des « images » peut promouvoir les compétences et le potentiel éclairant qui doivent sous-tendre l'action dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Les images sont essentielles à l'orientation et au développement d'attitudes, de compétences et d'aptitudes analytiques et productives, ainsi que de connaissances de base.

La première édition du cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial* indiquait de manière critique que « les thèmes de la mondialisation ... ont été pris en compte dans des domaines particuliers (notamment la géographie, la politique et la biologie)

sans aucune cohérence sur le fond »¹⁰⁸. Si l'on considère les domaines de l'économie, de la politique, de la société et de l'environnement mentionnés dans le cadre de référence comme des phénomènes culturels (et donc ultimement basés sur l'image), des résultats de visions du monde, conceptions du monde, d'ébauches du monde, des contextes immédiats et cohérents apparaissent. De cette manière, les interactions internationales ainsi que les situations économiques ou politiques dans un pays peuvent être mieux comprises si elles sont considérées comme ancrées dans le monde imaginaire figuratif respectif et comprises à partir de là : Toute personne qui pense à la durabilité a d'autres images en tête que celle qui imagine la maximisation du profit. Par conséquent, dans les processus éducatifs, le fait de traiter des mondes visuels façonnés par des modèles de base visuels, des images de soi et des images d'autrui, contribue de manière significative à une meilleure compréhension du monde.

Même dans l'art, en particulier dans l'art contemporain, la mondialisation est arrivée depuis longtemps. À différents niveaux, les artistes travaillent sur des aspects et des thèmes complexes d'un monde globalisé : questions politiques et écologiques, questions relatives à la signification de l'art, des artistes et de la culture dans la société, processus de production et de distribution et références aux concepts artistiques locaux et culturels. De plus en plus d'artistes de plus en plus de régions du monde participent consciemment à la « production de symboles culturels » dans le monde entier et modifient les processus de transformation à différents niveaux.

Mais non seulement dans les arts visuels, mais aussi dans l'architecture, le design, la conception des médias, la mode, l'esthétique quotidienne (les autres domaines de l'éducation artistique), les processus mondiaux se sont imposés. Les défis de la durabilité jouent ici un rôle de plus en plus important : À quoi ressemblent les maisons du futur ? Comme les villes, les marchandises, les produits La conception de l'environnement, qui ne peut pas être résolue par le visuel, est déjà profondément liée à l'aspect de la durabilité. Et ceci s'amplifiera à l'avenir.

De plus, les possibilités offertes par Internet conduisent à de nouveaux milieux culturels, à de nouveaux langages (d'images) et à de nouvelles pratiques en matière de médias. La délimitation croissante conduit à de graves changements sociaux et a une influence directe sur le comportement des enfants et des adolescents. Le processus du passage à l'âge adulte implique de nouvelles insécurités. Une stratégie de plus en plus défensive répond à cela : la « localisation » des cultures d'image par le biais de l'isolement et de codes pour les initiés, qui ne doivent souvent pas être compris au-delà des frontières de la scène, de la sous-culture, de la région, de la religion ou de la nation. Ceux-ci favorisent alors l'assurance du propre soi très spécifique et la démarcation vis-à-vis de l'autre. Entre les pôles du mondial et du local, d'innombrables mélanges transculturels, transitions et différenciations ont lieu. Les deux pôles marquent les extrêmes d'un développement de plus en plus rapide. Cette présence croissante d'images et du figuratif requiert une compétence visuelle allant au-delà de l'art. La compétence photographique dans ce sens se réfère à la production (la propre production des élèves) dans le domaine de compétence de l'action, ainsi que la réception (la perception, l'analyse, l'interprétation) dans les domaines de compétence d'identification et d'évaluation.

¹⁰⁸ Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement, CME, InWEnt, (Édition 2009), Cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, résumé, (Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Kurzfassung), Bonn 2009, p. 6

4.2.3.2 Compétences partielles liées à la matière des arts visuels pour le diplôme de fin d'études, fondées sur les compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement d'informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... obtenir et présenter des informations sur les échanges artistiques transnationaux et les développements mondiaux de l'art. 1.2 ... identifier les marques et les images influencées visuellement avec une distribution mondiale ou locale et les décrire comme des stratégies créatrices d'identité. 1.3 ... recueillir des informations sur le rôle des « images » (voir 4.2.3.1) et les intégrer dans le débat sur la mondialisation et la rencontre des cultures.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... explorer des images, des objets et des conceptions d'autres cultures dans leur contexte respectif. 2.2 ... analyser les positions artistiques et les expressions du monde réel qui ont surgi dans des conditions différentes sur des problèmes mondiaux et identifier leurs contextes. 2.3 ... identifier et comprendre le sens de l'inconnu en tant que catalyseur d'innovation artistique. 2.4 ... s'inspirer d'autres cultures picturales et les traiter de manière productive.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... analyser les dynamiques et les conflits du développement durable du point de vue de l'art. 3.2 ... aborder les opportunités et les risques d'une scène artistique mondialisée. 3.3... en utilisant des exemples, décrire comment des projets artistiques individuels peuvent avoir un impact international.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... identifier le rôle du visuel dans la construction de l'identité à différents niveaux et comprendre son efficacité d'action respective. 4.2 ... examiner le rôle des univers visuels dans les projets de développement à différents niveaux d'action. 4.3 ... identifier les concepts de vie durable, tels qu'exprimés à différents niveaux sociaux dans les concepts de vie, l'architecture et le design urbain.

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>	<p>5.1 ... percevoir des œuvres d'art étrangères dans leur contexte culturel respectif.</p> <p>5.2 ... apprécier et refléter de manière critique la variété expressive de la perception du soi esthétique au quotidien et des orientations de valeur (par exemple, par le biais de vêtements, coiffures, accessoires, accessoires de maison).</p> <p>5.3 ... étudier et évaluer la pénétration dans les habitats privés et locaux de modèles esthétiques mondiaux (tels que les concepts de beauté).</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>	<p>6.1 ... reconnaître et accepter qu'il n'existe pas de normes de valeur absolues pour les perceptions et préférences esthétiques conditionnées par la culture et qu'elles puissent donc être évaluées différemment des autres perspectives.</p> <p>6.2 ... expliquer comment la déclaration de mission du développement durable et des droits de l'homme est exprimés dans des visualisations culturellement différentes.</p>
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.</p>	<p>7.1 ... analyser et relier de manière critique l'image de l'autoreprésentation des mesures de développement dans son propre pays et dans le contexte de la coopération au développement (brochures, Internet, etc.) au concept de durabilité.</p>

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Agir	<p>8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.</p>	<p>8.1 ... contribuer à la coopération constructive de personnes de différentes cultures dans des projets internationaux grâce à une conception créative conjointe.</p> <p>8.2 ... exprimer dans des projets de coopération la responsabilité individuelle commune mais différente envers les personnes et l'environnement.</p>
	<p>9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.</p>	<p>9.1 ... estimer et évaluer le potentiel conflictuel des projets artistiques.</p> <p>9.2 ... comprendre, tester et refléter les possibilités de compréhension et de résolution de conflits par le biais de mesures de conception imaginées.</p> <p>9.3 ... analyser et évaluer les représentations visuelles (par exemple les caricatures) dans leurs fonctionnalités et leurs effets dans des situations de conflit.</p>
	<p>10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.</p>	<p>10.1 ... élaborer des propositions novatrices contre les excès de la commercialisation mondiale.</p> <p>10.2 ... exprimer de façon artistique comment gérer la complexité et l'incertitude face au changement mondial.</p>
	<p>11. Participation et contribution. Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.</p>	<p>11.1 ... souligner les opportunités et les dangers d'un développement durable à travers leur propre activité artistique en public.</p> <p>11.2 ... justifier sa propre attitude vis-à-vis des enjeux du développement durable et les véhiculer de manière artistique.</p>

4.2.3.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires formulés ci-dessous pour les unités d'enseignement ou les projets d'enseignement ne prétendent pas être complets ni présenter les priorités de contenu. Ce sont des sujets évidents ou qui ont fait leurs preuves dans la pratique et qui illustrent les possibilités de renforcement ou de développement des compétences du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans le domaine de l'éducation artistique, mais également au niveau interdisciplinaire ou transdisciplinaire.

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences
1 Diversité des valeurs et des conditions de vie : Diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Destruction d'images dans les zones de conflit • Jeux informatiques et conception de produits • Art contemporain d'espaces culturels moins connus • Concepts de présentation d'espace dans différentes cultures • Styles de vêtements et expressions corporelles • Icônes mondiales, langages figuratifs mondiaux – Importance des médias • Les œuvres sacrées dans les religions du monde – et les interdits religieux • Transformation d'images de dieu/dieux 	<p>1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.1, 6.2</p> <p>1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 11.2</p> <p>1.3, 2.2, 3.2, 4.1, 5.1, 6.1, 10.2</p> <p>1.3, 2.1, 2.4, 5.1</p> <p>1.2, 2.3, 3.3, 5.2, 6.1, 9.1</p> <p>1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 5.3, 10.2</p> <p>1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 5.1, 9.2</p> <p>1.3, 2.1, 2.4, 3.1, 5.1, 6.1</p>
3 Histoire de la mondialisation : Du colonialisme au village mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Fascination de l'autre et non familier dans les arts (par exemple, les musées ethnologiques) • Perception de soi-même et de l'étranger – par exemple impérialisme et exotisme dans l'image 	<p>1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 9.1, 11.1</p> <p>1.1, 2.1, 2.3, 6.2</p>
4 Produits du monde entier : Production, commerce et consommation	<ul style="list-style-type: none"> • Durabilité dans la conception – nouveaux matériaux pour les projets artistiques • Souvenirs – art populaire 	<p>1.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.2, 6.1, 7.1, 9.1, 10.1</p> <p>1.3, 2.4, 5.3, 6.1, 10.1</p>
5 Agriculture et nutrition	<ul style="list-style-type: none"> • Esthétique en design alimentaire entre durabilité et succès commercial 	1.2, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.1
6 Santé et maladie	<ul style="list-style-type: none"> • Images corporelles et idéaux de santé 	1.2, 2.3, 4.2, 5.3, 6.1, 7.1, 10.2
7 Education	<ul style="list-style-type: none"> • Perception et enregistrement de l'étranger lors de voyages de recherche et d'enseignement, y compris dans le cadre de partenariats scolaires¹⁰⁹ 	1.3, 2.2, 5.1, 5.3
8 Loisirs mondialisés	<ul style="list-style-type: none"> • Voyage et tourisme – l'effet des images • Activités de loisirs avec les médias numériques (stimuli visuels) 	<p>1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 2.4, 8.2, 11.1, 11.2</p> <p>1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.3, 5.1, 5.2, 8.1, 9.1, 10.1</p>

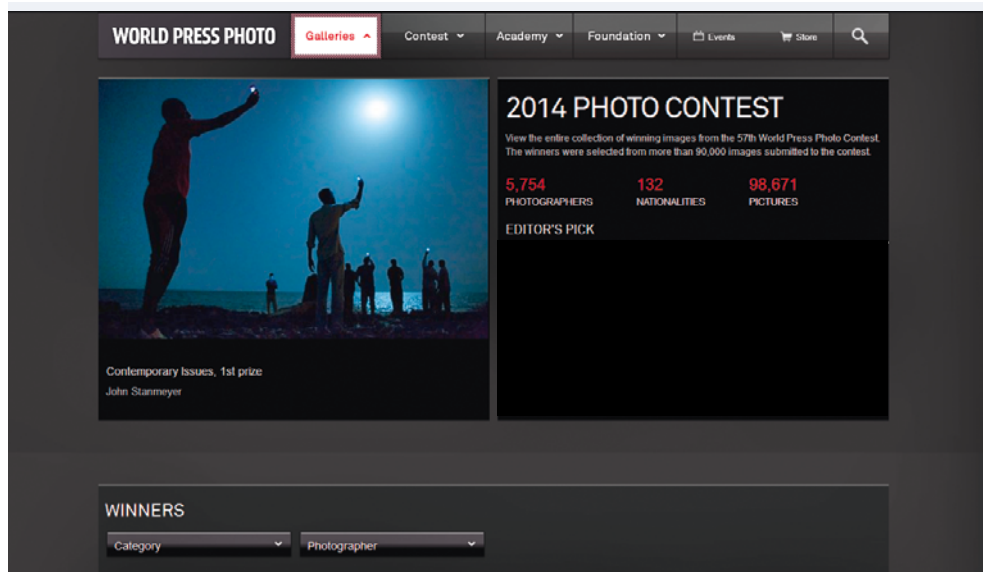
¹⁰⁹ voir les exemples suggestifs www.forum-austausch.de

10	Opportunités et risques du progrès technologique	<ul style="list-style-type: none"> photos de catastrophes et de progrès 	1.2, 2.2, 3.1, 4.2, 7.1, 10.2, 11.2
11	Changement environnemental mondial	<ul style="list-style-type: none"> « Landart » et enjeux écologiques 	1.2, 3.3, 4.2, 5.2, 8.2, 10.2, 11.2
12	Mobilité, Développement urbain et transport	<ul style="list-style-type: none"> Ville-pays, urbanisation Nouvelles formes d'orientation esthétique dans l'espace des Mega-cities 	1.3, 3.1, 7.1, 8.2, 11.1 1.3, 3.1, 6.1, 7.1, 8.1, 11.1
13	Mondialisation de l'économie et du travail	<ul style="list-style-type: none"> Tentation de la consommation et durabilité dans la publicité – esthétique de la vie quotidienne Mode et lifestyle 	1.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 9.1, 10.1 1.2, 2.1, 2.2, 5.2, 6.1, 10.1, 11.2
14	Structures démographiques développement	<ul style="list-style-type: none"> Photos de familles, photos d'hommes, photos de femmes, photos d'enfants L'adolescence en tant qu'espace esthétique autonome 	1.3, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.2 1.2, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 11.2
15	Pauvreté et sécurité sociale	<ul style="list-style-type: none"> Images dans la publicité par affiches des principales organisations humanitaires (par exemple, Pain pour le monde, Misereor) Présentation/mise en scène de l'émigration en provenance d'Allemagne (par exemple, Überseemuseum Brême) 	1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 5.3, 8.2, 10.2 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 10.2
16	Paix et conflit	<ul style="list-style-type: none"> Affiches (anti) guerre, propagande La guerre des images, le rôle des images dans la guerre 	2.1, 2.3, 4.2, 6.2, 8.2, 9.2, 11.1 1.3, 4.2, 5.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2
17	Migration et Intégration	<ul style="list-style-type: none"> « Objets Culturels errants » – Mode Chine, Orientalisme, Primitivisme Découvrir des scènes d'art migrant 	1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 11.2 1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.2, 11.2
18	Politique, Domination, Démocratie et Droits de l'homme (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> Iconographie du logo des institutions et des acteurs mondiaux Artistes poursuivis, photographes poursuivis Art et totalitarisme/art et propaganda 	1.2, 3.1, 4.2, 6.2, 10.2, 11.2 1.1, 2.1, 5.2, 6.2, 7.1, 8.2, 10.2 1.2, 3.2, 4.2, 6.2, 9.2, 11.2
19	Coopération au développement et activités des instituts	<ul style="list-style-type: none"> Expositions d'art en tant qu'échange culturel international, Travaux d'instituts culturels allemands à l'étranger et leurs institutions 	1.3, 2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1
20	Global Governance – Politique d'ordre mondial	<ul style="list-style-type: none"> Les conventions de l'UNESCO (Convention de La Haye, Patrimoine mondial, diversité culturelle) 	1.3, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.1, 10.2
21	Communication dans un contexte mondial	<ul style="list-style-type: none"> Expression de soi dans les réseaux sociaux mondiaux Émoticônes et langage des signes mondial 	1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.3, 7.1, 9.1, 10.3 1.2, 2.1, 2.2, 4.2, 5.2, 9.1, 10.3, 11.2

4.2.3.4 Schéma d'enseignement axé sur les compétences : IMAGES DU MONDE (9^{ème} année)

Raison du choix du thème

Le site Web World Press Photo Award est une archive intéressante de photographies journalistiques qui façonne notre image d'un monde globalisé. Ce prix, annoncé dans le monde entier, est attribué chaque année par un jury international depuis 1955. L'objectif déclaré de l'organisateur, une fondation néerlandaise à but non lucratif, est de contribuer à la compréhension du monde au moyen de photographies. Il s'efforce de prendre en compte les événements centraux respectifs d'une année.



www.worldpressphoto.org (Capture d'écran du concours)

Le nombre de participants au World Press Photo Award a augmenté rapidement depuis 1955 : En 2015, près de 6 000 photographes de 131 pays ont participé avec près de 98 000 photos. La compétition est donc orientée mondialement. La possibilité de participer est intentionnellement définie sur le seuil bas, car les photographies peuvent être soumises numériquement. Les prix sont attribués dans différentes catégories telles que le portrait, l'environnement, le sport, la politique, le divertissement, etc. Ces catégories ont évolué au fil du temps et sont en constante adaptation. L'organisateur attache une grande importance à son indépendance politique et à la composition équilibrée du jury : Les pays industrialisés et en développement, Est et Ouest sont représentés ainsi que diverses orientations religieuses. Les archives du World Press Photo Award peuvent être utilisées sous différents aspects pour l'enseignement. Le plan de cours suivant porte sur la question de *Notre image d'un monde mondialisé*. Pour cette photo, les cartes sont préparées avec des exemples d'images de différentes catégories et pays (les images doivent être présentées aux élèves avant qu'ils fassent leur choix – voir exercice A1 – sans titre ni information), par exemple :



Tiwanaku, Bolivia, 2009

© Pietro Paolini. People gather at the sacred ruins of the ancient city state Tiwanaku, beside lake Titicaca, for a traditional ceremony on President Morales' (the first indigenous Bolivian to hold that office) inauguration day.



Signal, 2014

©John Stanmeyer / National Geographic Society. African migrants on the shore of Djibouti City at night raise their phones in an attempt to catch an inexpensive signal from neighboring Somalia – a tenuous link to relatives abroad



Occupied Pleasures, 2014

© Tanya Habjouqa. More than four million Palestinians live in the West Bank, Gaza, and East Jerusalem, where the political situation regularly intrudes upon the most mundane of moments.



Days of Night – Nights of Day, 2014

© Elena Chernyshova. Norilsk, in northern Russia, is (after Murmansk) the second-largest city within the Arctic Circle, with a population of over 175.300. It is also one of the ten most polluted cities in the world.



Conquering Speed

© Sergej Ilnitsky. Marius Kraus of Germany, during the qualification round. Night event at the FIS Ski Jumping World Cup, in December 2014.



Into the Light, 2010

© Wolfram Hahn. Berlin People re-enact the self-portraits they took for the social networking site MySpace. The photographer contacted fellow Berliners, asking them to remake the photos in the place they had originally been taken. He captured the exact moment at which the flash went off.

Grille de compétence

Dans l'enseignement de l'exemple illustré, les compétences de base 1, 2, 6, 10 et 11 du *domaine d'apprentissage Développement mondial* doivent être promues. Les trois niveaux de qualification de l'enseignement intermédiaire énumérés dans le tableau décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de rétroaction des élèves. Les niveaux d'exigence les plus élevés incluent les plus bas. En raison des conditions-cadres respectives, différentes exigences peuvent survenir. Elles devront peut-être être complétées par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques.

Compétence spécifique	Comp. Tech.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent appliquer leurs connaissances techniques et ...				
... collecter et traiter des informations pertinentes sur les photos des World Press Photo Awards, dans une perspective de la diversité de différents points de vue sur la mondialisation.	1.3	... apporter une contribution constructive à la collecte d'informations et aux déclarations d'image sur la mondialisation dans le travail de groupe.	... apporter des informations essentielles à la photographie choisie dans le travail de groupe et identifier les énoncés de contenu liés à l'image de la mondialisation.	... assumer un rôle de premier plan/de coordination dans la collecte et le traitement des informations dans les travaux de groupe et formuler des thèses sur la déclaration d'image.
... tirer des conclusions de l'analyse des exemples choisis pour leur propre travail photographique et approfondir les idées de processus issues de cultures picturales différentes.	2.4	... identifier les énoncés de base et les moyens picturaux appliqués aux photographies analysées et s'inspirer pour la conception de leurs propres images.	... analyser la mise en œuvre des énoncés intentionnels (des photographies sélectionnées) par le biais des moyens graphiques utilisés, puis traiter plus avant les suggestions obtenues dans leur propre conception de l'image.	... tirer des conclusions de l'analyse des déclarations faites par certains moyens picturaux (les photographies sélectionnées) pour leur propre travail photographique et saisir efficacement les idées d'autres cultures picturales pour leur propre conception de l'image.
... réfléchir au conditionnement culturel de leurs propres visions du monde et de celles qui ne leur sont pas familières lors de la conception de ses propres images et du traitement des photographies primées.	6.1	... refléter les différences de leur propre choix de sujet et de conception d'image par rapport aux photographies primées.	... refléter les différences/similitudes des visions du monde dans le choix du sujet et la conception de l'image des photographies récompensées ainsi que dans le message d'image propre à la mondialisation.	... reconnaître dans l'évaluation comparative des visions du monde culturellement conditionnées (les messages d'image soumis et propres sur la mondialisation) qu'il n'existe pas de normes de valeur universellement valables.

<p>... développer des possibilités individuelles d'action sur les opportunités et les dangers du développement durable avec leur propre travail visuel (compris comme la communication de messages) et assumer la responsabilité de l'attitude adoptée.</p>	<p>10.2, 11.1</p>	<p>... créer et représenter un message propre au sujet de la mondialisation, tant sur le plan technique que sur le plan du contenu.</p>	<p>... ouvrir des possibilités d'action et des positions pour la conception durable de l'avenir à travers leur propre conception visuelle d'un message sur la mondialisation et la représenter à l'extérieur.</p>	<p>... souligner les opportunités et les dangers du développement durable à travers leur propre conception artistique de messages clairs sur la mondialisation et représenter de manière convaincante les attitudes qu'ils ont acquises.</p>
---	-----------------------	---	---	--

Processus d'enseignement et tâches

A. Partie théorique-réflexive (travail en groupe)

1. Formez des petits groupes (deux à quatre personnes) et sélectionnez une photo du portefeuille donné (voir ci-dessus). Dans le groupe, utilisez le site Web World Press Photo Award (www.worldpressphoto.org) pour répondre aux questions suivantes sur l'image sélectionnée :
 - a) Dans quelle région du monde la photo a-t-elle été prise (lieu de l'événement) ? D'où vient le photographe ? Marquez les résultats – avec les autres groupes – par des moyens appropriés sur une grande carte du monde.
 - b) Quel est le thème de l'image concernée ? Dans quelle mesure la photo parle-t-elle du monde globalisé ? Formulez sur un morceau de papier pour des thèses utiles dans votre groupe.
 - c) Quels moyens photographiques le photographe utilise-t-il et dans quelle mesure soutient-il le thème que vous avez identifié ? (Pensez dans cette question, entre autres, à des aspects tels que la taille du paramètre, la vue d'en-dessous/supervision, la localisation du photographe/spectateur, l'utilisation du noir et blanc ou de la couleur, la netteté/flou, la gestion de la lumière). Notez les points les plus importants.
 - d) Pensez-vous que l'image a été retravaillée numériquement ? Justifiez votre supposition.

2. Présentez maintenant vos résultats aux autres élèves de la classe. Considérez les questions suivantes pour la discussion :
 - a) Dans l'ensemble, l'éventail de photographies présentées à la classe représente-t-il les différentes régions de notre monde – en termes de scène ou de source du photographe ?
 - b) Pensez-vous que toutes les photographies abordent ensemble des aspects importants du monde globalisé dans votre estimation ?

- c) Comment certaines images montrent-elles une conditionnalité culturelle ?
- d) Quels sont les thèmes et aspects importants pour vous qui *ne sont pas* abordés ici ?
Que représenteriez-vous différemment ?

B. Partie visuelle et pratique (travail individuel)

1. Créez vos propres photographies sur le thème de la mondialisation. Choisissez un motif approprié. Utilisez les moyens photographiques que vous connaissez pour étayer votre intention de récit. Les techniques d'assemblage et de collage sont également autorisées pour un éventuel traitement ultérieur.
2. Pour l'image résultante, trouvez un slogan (un mot ou une phrase courte) qui corrobore votre affirmation. Combinez votre image avec votre slogan pour créer une affiche et choisissez les polices, les couleurs et les mises en page appropriées à la mise en page.
3. Accrochez l'affiche à un endroit approprié dans l'école.

C. Suite possible

1. **Jugement des travaux** : Les résultats des travaux pratiques des élèves peuvent être évalués par un jury d'élèves de la même manière que pour le processus de sélection au World Press Photo Award. Afin de clarifier la multiperspectivité, divers rôles au sein du jury peuvent être définis et décrits au début (par exemple, des représentants de différents pays, des représentants de différentes religions, des représentants du siège de l'UNESCO, des militants de la paix de ..., président d'une académie d'art à), Les membres du jury justifient la sélection des trois premiers prix du rôle qu'ils ont choisis.
Alternative : Le président du jury en 2012, Adrian Sullivan, décrit le processus de sélection dans une interview. Cette déclaration est mise à disposition des élèves : « La sélection est un long processus. Le jury examine les images de différentes manières : Quels ont été les événements importants de l'année ? Qu'essayons-nous de reproduire ? Y a-t-il une image particulièrement mémorable ? Comment les aides visuelles soutiennent-elles cet effet ? »¹¹⁰ Les élèves peuvent justifier leurs décisions à l'aide de ces critères.
2. **Présentation des résultats** : Les photographies peuvent être imprimées ou collectées numériquement. Les résultats seront présentés au public dans un contexte approprié. Si plusieurs classes prennent part au projet et qu'un nombre d'autant plus grand de photos sont réunies, elles peuvent être divisées en catégories (tout comme pour le World Press Photo Award) pour une exposition/présentation publique. Les élèves développent ces catégories eux-mêmes lorsqu'ils visionnent eux-mêmes les images (la répétition du projet au cours de la prochaine année scolaire pourrait alors les utiliser comme « sections de compétition »).

¹¹⁰ <https://vimeo.com/album/2454894/video/67505413> (Accès : 24/11/2014)

4.2.3.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

L'évaluation des performances des élèves repose sur des observations continues par rapport aux compétences spécifiques à acquérir et au dialogue avec les élèves. Cela s'applique notamment à la phase de groupe, où chaque élève devrait être sollicité de manière ciblée en ce qui concerne les compétences à acquérir. En conséquence, ils devraient de plus en plus être en mesure d'évaluer de manière réaliste leurs réalisations par rapport aux objectifs qu'ils se sont fixés en classe, d'identifier leurs besoins en matière d'apprentissage et de prendre en main leur propre processus d'apprentissage.

En dialoguant avec les élèves, les enseignants reçoivent eux-mêmes des informations importantes sur l'efficacité de l'enseignement, ce qui leur permet de structurer la suite des cours de manière à permettre un soutien individuel.

La phase de groupe et la présentation et la discussion ultérieures des résultats dans la classe ainsi que la phase pratique fournissent suffisamment d'occasions et de points de référence pour l'évaluation des performances. Ils doivent être adaptés aux principes et critères de la matière et au niveau du développement des élèves. Outre les compétences en éducation artistique et les compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* (sélectionnées pour l'unité d'enseignement), il s'agit également des compétences interdisciplinaires. Dans le cas de l'unité d'enseignement proposée, par exemple, une coopération ciblée dans la phase de groupe et une réflexivité croissante.

Les critères d'évaluation sont basés sur les objectifs et les exigences techniques et interdisciplinaires, mais surtout sur les niveaux de la grille de compétences conçus pour l'unité d'enseignement. Non seulement la réalisation des exigences, mais également le progrès individuel de l'apprentissage jouent un rôle.

4.2.3.6 Bibliographie

Grosser, S. (2009) : Transkulturelle Perspektiven im Lernen mit Kunst. Dans : Meyer, T., Sabisch, A. (Éd.) : Kunst Pädagogik Forschung, Bielefeld, p. 255-261

Conférence des ministres de l'éducation (2005) : Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn

Lutz-Sterzenbach B., Schnurr A., Wagner E. (Éd. 2013) : Bildwelten remixed, Transkulturr, Globalität und Diversity in kunstpädagogischen Feldern, Bielefeld

Wagner, E. (2009) : Auf dem Weg zu einer interkulturellen Kunstpädagogik. Schroedel Kunstportal, Didaktisches Forum

4.2.4 Musique

Bernd Clausen, Ekkehard Mascher, Raimund Vogels

4.2.4.1 Contribution de la matière musique au domaine d'apprentissage Développement mondial

La mondialisation, la migration et la médiatisation en tant que facteurs culturels déterminants du présent exigent une éducation musicale menant à une perception différenciée et permettant la participation culturelle par le biais d'une négociation créative et autodéterminée. L'enseignement de la musique à l'école a pour tâche de s'appuyer sur la participation déjà existante.

En Allemagne, notamment dans les cours de musique, il existe une longue tradition de vues euro-centriques sur la musique, qui a été diffusée dans le monde au 19^e siècle et qui est encore largement acceptée. Dans un premier temps, l'éducation au développement durable dans le domaine de la musique nécessite de réfléchir à ce point de vue et de percevoir grâce au changement de perspective les pratiques propres à la musique (c'est-à-dire gérer la musique de différentes manières). Cette acquisition de compétences culturelles imprègne tout le secteur de la musique scolaire et se déroule à la fois en termes d'interprétation linguistique et de recherche, ainsi qu'en termes de design esthétique.

Alors que dans les années 1950 et 1960, l'éducation musicale et l'orientation vers l'art, tant dans les programmes allemands que dans les supports d'apprentissage (manuels, numéros thématiques et essais), se concentraient souvent exclusivement sur la grande musique européenne, selon un rapport de la Commission de l'UNESCO, « L'accès à des témoignages culturels hors de l'Europe » (1967) a plus tard mis en évidence une extension de la perspective.

Néanmoins, dans certains programmes et manuels – malgré une vaste littérature didactique par matières – l'accent est encore mis sur un éventail d'œuvres relativement étroit, au premier plan presque exclusivement réservé aux musiciens germanophones. Lire et comprendre la à savoir la musique en tant que pratique sociale, dans les rôles sociaux, le pouvoir, la hiérarchie et le changement, sont des perspectives nouvelles et importantes. Elles se concentrent davantage sur la musique en tant que phénomène social. Dans la discussion toujours en cours sur les modèles de compétence dans le domaine de la musique (Lehmann-Wermser et al. 2008), les discussions sur le concept culturel, à savoir sur l'interculturalité ou la transculturalité, n'y sont pas encore suffisamment introduites.

Les pratiques (« usuelle Praxen », Kaiser 2002) des élèves constituent le point de départ d'une réflexion musicale guidée pédagogiquement sur la musique. Ce que les élèves apportent aux cours de musique devrait être traduit en une pratique musicale « intelligible » (Kaiser 2010), afin de contrecarrer une participation déterminée de l'extérieur à la culture musicale. La musique devient donc une pratique sociale et culturelle et n'est plus exclusivement locale ou nationale, elle est aussi déterminée au niveau mondial. Car la musique joue un rôle important dans la création et la transformation des communautés sociales, telles que les scènes de

musique métropolitaines, les communautés de migrants ou lesdites sous-cultures. La production de tels « social spaces » s’articule, entre autres, dans la pratique musicale commune, au sens local comme au sens mondial : Le reggae, le bhangra, la salsa et le raï, mais aussi le rap turc de Berlin ou les projets de cross-over avec différents ensembles du secteur de la grande musique sont des documents pour l’imbrication complexe de scènes locales et mondiales. Ils se situent dans un échange mutuel, sont absorbés et transformés, se voient attribuer de nouvelles significations et sont négociés dans la pratique sociale. L’enseignement de la musique dans les établissements d’enseignement général doit fondamentalement – ce qui le distingue de l’enseignement privé instrumental – être guidé par une réflexion musicale pédagogique, qui vise la « pluralité des phénomènes sonores » (Clausen 2012). Ce n’est qu’alors que les cours de musique peuvent répondre aux exigences du « visuel général ».

Comprendre correctement les divers niveaux de signification musicale et s’interroger sur leur cohérence pour la pratique musicale des élèves est une tâche essentielle de l’éducation musicale. La capacité de se situer dans des contextes familiaux, locaux et mondiaux et de les comprendre en tant que membres actifs d’un réseau transculturel s’accompagne de la reconnaissance de contextes de sens cruciaux pour la construction de l’identité de l’individu.

L’éducation au développement durable dans le domaine de la musique repose sur la conviction que la musique peut déclencher et stimuler des processus de compréhension multicouches de la culture.

Les cours de musique à l’école sont axés sur la production vocale et instrumentale de musique, c’est-à-dire le développement de l’expressivité musicale individuelle et du design dans la reproduction de musiques de traditions et de styles différents, ainsi que de leurs propres variations et compositions. Ils favorisent les compétences sensorielles et d’expérience dans le processus d’écoute et la pratique de la musique et développe une compréhension de la servitude sociale, économique et souvent politique de la musique. Les trois domaines de compétence, production, réception et réflexion, sont étroitement liés aux compétences essentielles du *domaine d’apprentissage Développement mondial*.

La classification suivante des compétences partielles de la musique dans les compétences de base du *domaine d’apprentissage Développement mondial* se rapporte aux tâches de l’éducation musicale formulées dans les programmes des pays, selon lesquelles la musique joue un rôle central dans le contexte de l’éducation esthétique et ouvre la voie à une participation culturelle autodéterminée. En outre, « la matière de la musique (...) aborde les phénomènes sociaux, économiques, écologiques et politiques et les problèmes du développement durable, aide à identifier les dépendances mutuelles et à développer des normes de valeur pour ses propres actions ainsi qu’une compréhension des décisions sociales ». (Ministère de l’éducation de Basse-Saxe : Programme scolaire de base de la grande école intégrée, 5^{ème} à 10^{ème} année, Musique, page 7, 2012 ; préparations similaires dans d’autres pays).

4.2.4.2 Compétences partielles liées à l'enseignement pour la qualification de fin d'études liées aux compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... rechercher dans les archives et les expositions, ainsi que sur Internet, des pratiques d'utilisation de la musique de manière ciblée. 1.2 ... rechercher et traiter des informations sur la mise en réseau mondiale de la musique dans leur environnement social.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... percevoir différents styles musicaux en les écoutant ou les reconnaître dans des notations et en donner des exemples. 2.2 ... décrire le concept de paysages sonores et donner des exemples de paysages sonores. 2.3 ... comprendre la musique comme un phénomène transculturel nous permettant d'exploiter la diversité des mondes musicaux grâce à la perception de l'étranger en nous.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... identifier les aspects essentiels du changement de pratique musicale au cours de la mondialisation dans leurs relations de cause à effet. 3.2 ... analyser les aspects mondiaux de l'évolution de la consommation de musique en tenant compte des objectifs économiques.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... illustrer comment les décisions prises à différents niveaux agissent sur les développements de la musique. 4.2 ... identifier les influences de la distribution des médias sur l'action musicale. 4.3 ... établir la corrélation entre consommateurs et producteurs de produits musicaux.

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>	<p>5.1 ... s'ouvrir la musique inconnue avec empathie et écouter l'appréciation que cette musique a reçue des autres.</p> <p>5.2 ... s'engager de manière constructive dans le processus de négociation de pratiques musicales fondamentalement équivalentes.</p> <p>5.3 ... identifier et refléter de manière critique les perspectives euro-centriques dans l'évaluation de la musique.</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>	<p>6.1 ... prendre position sur la commercialisation de la musique dans le contexte de la mondialisation.</p> <p>6.2 ... identifier sa consommation musicale et ses habitudes d'écoute dans leur asservissement et réfléchir dans le contexte du concept de développement durable.</p>
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.</p>	<p>7.1 ... analyser les mesures de la politique culturelle étrangère dans le domaine de la musique et les évaluer en tenant compte de leurs intérêts respectifs.</p> <p>7.2 ... évaluer un projet musical majeur sélectionné (par exemple un festival) en termes de concept sous-jacent et d'impact.</p> <p>7.3 ... identifier différentes idées sur le développement culturel et les évaluer indépendamment à l'aide d'exemples.</p>

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... adopter une approche différenciée du droit d'auteur et lutter contre les infractions dans ce domaine.
		8.2 ... donner des exemples de la façon dont la musique peut soutenir l'engagement en faveur des objectifs de développement durable.
		8.3 ... donner des exemples de la Convention de l'UNESCO sur la conservation du patrimoine culturel immatériel dans le domaine de la musique et plaider en faveur de la protection de ces biens culturels.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... représenter l'impact social, éducatif et thérapeutique de la musique dans les situations de conflit.
		9.2 ... reconnaître la musique comme un moyen de manipulation et développer des contre-mesures.
		9.3 ... percevoir la musique comme un moyen de démarcation et contribuer à surmonter ces stratégies.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... orienter leurs actions sur des principes autodéterminés, en tant que consommateurs et producteurs de musique sur une scène musicale mondiale confuse.
		10.2 ... s'engager avec des acteurs d'autres préférences musicales et engager un dialogue.
	11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 ... représenter activement et de manière convaincante leurs propres positions liées à la musique, reconnues en tant que durables.
		11.2 ... les élèves peuvent et sont disposés à contribuer à l'élaboration de projets musicaux interculturels.

4.2.4.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires formulés ci-dessous pour les unités d'enseignement ou les projets d'enseignement ne prétendent pas être complets ni présenter les priorités de contenu. Ce sont des suggestions et des sujets évidents/éprouvés qui illustrent les possibilités de renforcement ou de développement des compétences dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans les cours de musique, mais également dans différentes disciplines ou sujets.

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences
1 Diversité des valeurs et des conditions de vie : Diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Instruments de musique du monde • Musique dans le contexte des cultures • Ma musique – ta musique 	2.3, 5.1 2.3, 3.1, 3.2 7.2, 9.3, 11.1
2 Mondialisation des modèles religieux et éthiques	<ul style="list-style-type: none"> • Gospel et spirituel • Culture des stars et des fans • Carnaval 	5.1, 9.2, 10.2 6.1, 6.2 1.1, 2.3
3 Histoire de la mondialisation : Du colonialisme au village mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Carte historique et géographique du blues, reggae, jazz, j-pop, bollywood • Musical Black Atlantic 	1.2, 2.1, 2.3 2.3, 5.1
4 Produits du monde entier : Production, commerce et consommation	<ul style="list-style-type: none"> • Mondialisation à travers les médias musicaux • Migrations transcontinentales et distribution d'instruments de musique • À qui appartient la musique ? • Styles de musique populaires dans différents contextes régionaux 	6.1, 6.2, 8.3 3.2, 7.3 10.1, 8.1 4.3, 9.3
6 Santé et maladie	<ul style="list-style-type: none"> • Musique et physique • La musique comme moyen d'éducation et de prévention • Danse et transe 	1.1, 9.1 5.1, 6.2 1.1, 5.1, 7.2
7 Education	<ul style="list-style-type: none"> • Le modèle « Guru-Shishya » comme concept de médiation dans la musique indienne • Diversité de l'éducation musicale dans des groupes d'apprentissage hétérogènes 	1.1, 2.3, 7.3 2.3, 5.1
8 Loisirs mondialisés	<ul style="list-style-type: none"> • Réseaux mondiaux et musique (par exemple, Last.fm) • Festivals • Discothèque comme lieu social 	1.2, 3.2, 6.1 9.1, 7.2 6.2, 9.3
10 Opportunités et dangers du progrès technologique	<ul style="list-style-type: none"> • Cut, copy and paste : Plagiat, remix et identité culturelle • Changement et perte de culture • disponibilité illimitée de musique • sequencing et sampling 	4.2, 4.3, 8.1 6.1, 7.3, 10.1 1.1, 3.1, 3.2 2.1, 3.1

12 Mobilité, développement urbain et transports	<ul style="list-style-type: none"> • Paysages sonores des métropoles du monde • Soundwalks : Développement d'espaces sonores • Scènes musicales transculturelles et transnationales 	2.2, 3.1, 3.2 8.2 2.3, 3.1, 3.2
13 Mondialisation de l'économie et du travail	<ul style="list-style-type: none"> • La musique comme facteur économique : Bollywood • Musique dans la publicité (y compris les marqueurs ethniques) 	6.1, 9.2 6.1, 9.2
14 Structures démographiques et développement	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaisons de styles musicaux d'âges et de cultures différents 	5.2
15 Pauvreté et sécurité sociale	<ul style="list-style-type: none"> • position sociale des musiciens dans différentes sociétés • Klezmer comme commentateur social 	4.1, 6.1 9.1
16 Paix et conflit	<ul style="list-style-type: none"> • La musique comme moyen de propagande politique • La musique en tant que commentateur social : Pete Seeger 	4.1, 6.2 8.2, 11.1
17 Migration et intégration	<ul style="list-style-type: none"> • Musique et migration: hier et aujourd'hui • émigration interne : Schostakowitch • Fusion et ségrégation 	1.2, 3.1, 5.1 9.1, 9.3 7.3, 10.2, 11.1
18 Domination politique démocratie et droits de l'homme (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • Musique pour la campagne électorale • Hymnes nationaux ; chansons de libération ; chansons de protestation • Schönberg: « Ein Überlebender aus Warschau » 	1.1, 4.2 9.2, 10.2 9.1
20 Global Governance – Gouvernance mondiale	<ul style="list-style-type: none"> • Participation culturelle, accès responsable à la musique en tant que droit de l'homme • Convention de l'UNESCO sur le patrimoine culturel immatériel et son importance pour la musique 	5.1, 11.1 8.3
21 Communication dans un contexte mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Concerts multinationaux • Parrainages musicaux • Institutions culturelles allemandes 	2.3, 4.2 10.2, 11.2 1.2, 7.1, 7.3

4.2.4.4 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : La musique est le changement (Cl. 9/10)

L'esquisse de cours axés sur les compétences fait référence à la musique en tant que pratique sociale et repose sur la thèse selon laquelle les contextes liés à la musique changent. En ce sens, le développement de la musique ne décrit pas une progression cohérente du simple au complexe, du médiocre au meilleur, de l'unanimité au polyphonique, mais un changement qui, en fonction des conditions sociales et culturelles, conduit à des formes d'expression indépendantes.

La première partie (*Comment je pense sur la musique ?*) doit être comprise comme un processus de réflexion. Tout d'abord, les élèves abordent leur propre concept de musique, qui est ensuite utilisé dans une analyse comparative. La deuxième partie (*Comment puis-je comprendre la musique dans un monde global ?*) présente des exemples très différents de musique sur les plans culturel, géographique et historique et leur permet d'être affectés à différents lieux d'origine. À partir de cette réflexion, il est possible de jeter un regard sur les lieux des élèves et leurs musiques représentatives.

Les deux parties de l'exemple de cours peuvent également être combinées avec d'autres projets d'éducation musicale, par exemple avec la production ou la lecture en interne d'exemples de musique correspondants. En ce qui concerne les formes de mise en œuvre sociales et organisationnelles, qui dépendent dans une large mesure des conditions-cadres respectives, seules quelques suggestions sont formulées.

Grille de compétence

Dans l'enseignement de l'exemple illustré, les compétences de base 1, 2, 4, 5, 7 et 10 du *domaine d'apprentissage Développement mondial* doivent être promues. Les trois niveaux de qualification de l'enseignement intermédiaire énumérés dans le tableau décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de rétroaction des élèves. Les niveaux d'exigence les plus élevés incluent les plus bas. Les conditions-cadres, les groupes d'apprentissage et les priorités des matières respectives peuvent donner lieu à des exigences différentes. Elles devront peut-être être complétées par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques.

Compétence spécifique	Comp tech.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent ...				
... identifier et attribuer de propres stéréotypes aux images liées à la musique. (1a)	2.1, 5.1, 5.3	... reconnaître différentes manifestations visuelles musicales dans des images et exprimer leurs propres associations.	... identifier les stéréotypes et les préjugés dans les énoncés recueillis.	... réfléchir de manière critique à l'exemple de l'esthétique de la valeur euro-centrique en musique et respecter les autres valeurs esthétiques musicales.
... comparer de manière critique des textes sur la musique (instruments) avec différentes compréhensions culturelles. (1b)	5.3, 7.3	... identifier et décrire les différences dans la présentation des textes sur le développement de la clarinette.	... identifier les critiques des auteurs dans des textes d'information sur la musique et ses intentions.	... réfléchir aux critiques dans des textes d'information sur la musique, identifier les idées sous-jacentes de développement culturel et développer leur propre attitude à leur égard.
... comparer des morceaux de musique de différents contextes culturels. (2a)	2.1, 5.1	... décrire ses propres associations et réflexions aux échantillons audio présentés.	... décrire et nommer les caractéristiques stylistiques de la musique présentée dans un protocole d'écoute.	... identifier les aspects culturels dans leurs propres associations et observations liées à la musique.
... assigner des morceaux de musique à partir d'images du lieu d'origine et reconnaître les pratiques musicales. (2b)	1.1, 2.1, 2.3	... relier raisonnablement les images soumises aux exemples audio présentés.	... utiliser les images présentées pour créer et identifier des attributions culturelles en ce qui concerne les échantillons audio présentés.	... expliquer la différence entre pratiques musicales et formes d'expression basées sur des exemples musicaux tels que le timbre, l'instrumentation, la mélodie et le rythme.
... assigner et réfléchir à la musique sur son propre lieu de vie. (2c)	1.2, 2.1, 5.1	... identifier la musique qui convient à leur vie et leur environnement propres.	... traquer des pratiques musicales dans son propre environnement ou les justifier.	... se rendre compte de manière critique de son propre environnement, de la représentativité de la musique et des attributions associées.
... reconnaître que la musique est généralement transnationale et qu'elle exprime une pratique sociale et devrait être autodéterminée.	2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 10.1, 10.2	... identifier et apprécier l'expression de la diversité culturelle dans les scènes musicales.	... présenter son propre univers musical et le remettre en question de manière critique.	... représenter des jugements de valeur esthétiques musicaux autodéterminés.

1. Comment je pense sur la musique ?

Les *classifications* sont importantes et nécessaires pour une orientation de base de la vie quotidienne, mais elles posent également des problèmes car elles peuvent consolider des attributions qui contribuent souvent à renforcer des préjugés qui vont au-delà de la matière, ce qui permet de niveler ou de mettre trop l'accent sur les différences. Le processus de construction d'images du monde dépend de modèles de rôles et de contextes de vie et est généralement rarement reflété par les élèves.

Les représentations picturales en tant que point de départ semblent être particulièrement adaptées à l'entrée car elles sont capables de refléter des images existantes dans l'esprit. Dans le même temps, les modes de pensée sont exposés à travers ce chemin. Afin de problématiser de tels schémas de pensée, une approche inversée peut être adoptée en étudiant des documents textuels sur lesquels les schémas de pensée sous-jacents sont basés.

La réflexion sur les visions du monde liées à la musique peut donner accès à des constructions de la pensée générale. La musique est donc la clé des approches d'apprentissage réflexives dans un monde global. La science des instruments de musique semble convenir comme point central, car il s'agit ici d'une classification consciente sur le plan didactique.

1a Images du monde et classifications

Notes didactiques, déroulement des cours, tâches des élèves

Pour les deux images (M 1 : Violoniste en concert et M2 : Joueur de didgeridoo voir ci-dessous), les élèves écrivent sur des cartes leurs associations immédiates. Les termes extraits de la consultation de carte sont vérifiés pour déterminer s'ils sont transférables à l'autre image, puis le contenu des déclarations contient des *évaluations* ou des *préjugés*. Les termes attendus ci-joints (M 3) servent à préparer l'enseignant ou à une analyse supplémentaire en classe.

L'impulsion choisie sur la base des images, associée à une dissonance cognitive attendue, permet l'accès aux deux mondes à travers cette réflexion. Les différences entre les deux systèmes de classification subjectifs peuvent être reconnues comme telles et des processus de pensée cachés peuvent être rendus visibles. Cela est dû au fait que les résultats de l'analyse d'image sont liés à l'autre image. Dans une conversation, il est possible d'élaborer une réflexion en différentes catégories. Il peut y avoir des coïncidences surprenantes, mais aussi des résultats totalement « faux », qui peuvent toutefois s'inscrire dans une pensée plus longue. Une analyse critique montre que les déclarations contiennent des évaluations, qu'elles incorporent des hiérarchies et qu'elles révèlent des stéréotypes permettant de tirer des conclusions sur les valeurs sous-jacentes.

La photo d'Anne-Sophie Mutter est réalisée dans le studio photo à des fins de presse et la photo du joueur de didgeridoo a été prise dans le port animé de Sydney.

En complément, des exemples sonores peuvent être utilisés (YouTube), afin de transmettre les impressions sonores correspondantes du violon ou du didgeridoo en plus de la visualisation.

1b Idées de développement culturel

Notes didactiques, déroulement des cours, tâches des élèves

Les connaissances acquises sont transférées dans deux textes instrumentaux :

- *Quelle est la différence entre les deux textes du manuel (M 4), en particulier en ce qui concerne l'intention de leurs auteurs ? (Mots-clés)*
- *Quels mots/passages expriment des valeurs directement ou indirectement ? (marquer)*
- Les intentions des élèves dans le traitement des deux premières tâches, probablement de réaliser dans le Texte 1 un processus de développement continu, se concrétisent par l'ordre de décrire ce développement à l'aide de la conceptualité du texte : Il s'agit du développement d'un instrument individuel *simple et primitif des civilisations primitives/peuples de l'âge de pierre* destiné à des *instruments à anches plus confortables, simples*, mais tout à fait *primitifs*, à des *instruments élaborés* et astucieusement transformés, qui sont passés astucieusement de *matériaux de haute qualité* à une *conception artistique complète* permettant un clépage allant jusqu'à des *instruments d'orchestre/d'art modernes et hautement développés veillant à la brillance*.

Insécurité (problématisation du concept de développement) :

- *Vrai ou faux ? Autorisé ou non ?*
- *Quels autres développements sont envisageables ?*
- *Pourquoi le texte 2 renonce-t-il à de tels marqueurs de texte ?*
- *Pourquoi utilisons-nous (de plus en plus) des instruments « simples » aujourd'hui ?*

L'incertitude des notions stéréotypées de développement culturel est une première étape importante qui doit être poursuivie dans d'autres contextes, par exemple en transférant ces informations sur une page de manuel (par exemple, « Quand les gens voulaient faire de la musique », Kemmelmeyer et al. 2012).

2. Comment puis-je comprendre la musique dans un monde global ?

Les villes, les quartiers et les points de repère sont des liens iconographiques sur nos cartes. Entre eux, des relations établies consciemment et inconsciemment avec d'autres aspects culturels tels que la nourriture, les vêtements, le climat, les gens et la musique. Ces images sont alimentées par de nombreuses sources d'origine partiellement incertaine. Ils sont soit vérifiés, soit restent une idée incontrôlée de l'étranger dans le domaine de l'indice individuel. Les villes de ce monde et leur musique diversifiée dans ce contexte représentent le concept de changement. Ici, les gens rencontrent différentes pratiques musicales, s'influencent mutuellement, se délimitent ou se modifient.

Les images en tant que points focaux visuels pour cette construction font partie d'un monde d'expérience sensoriel complet, dans lequel la musique est incluse en tant que pivot auditif. Au 21^e siècle en particulier, leur lien avec le lieu de leur composition, leur production ou leur contexte historique de création est souvent difficilement réalisable. En ce qui concerne la compréhension de la musique, les trois étapes nécessaires, de l'expérience au savoir en passant par la connaissance, se déroulent d'abord par la révélation de ces liens latents individuels qui naissent, par exemple, lors d'associations spontanées entre les élèves et les modèles d'image.

Notes didactiques, déroulement des cours, tâches des élèves

L'affectation des exemples audio proposés à des images de villes du monde est liée à la fois au lieu d'origine de la musique et à un symbolisme culturel (mais également historiquement musicalement connoté) associé, attribuable de manière latente.

2a

Premièrement, trois exemples audio sont présentés, qui se différencient tant par leur style stylistique (musique instrumentale et vocale) que par leurs contextes de genèse culturelle. Les impressions et les pensées (audition associative) sont enregistrées sous la forme d'un enregistrement audio individuel à la suite de chaque phase d'écoute (*trois exemples musicaux sont écoutés simultanément*). *Écoutez d'abord, puis enregistrez vos impressions et vos pensées.* La série peut être commencée avec la section *Marche pour la cérémonie des Turcs*¹¹¹ du « Le bourgeois gentilhomme » de Jean-Baptiste Lully suivi d'un duo dans *Raga Hamsadhvani* (2008)¹¹² et *Strange Fruit* de Billie Holiday¹¹³. Les trois morceaux sont non seulement liés au niveau régional et bien identifiables, mais offrent également la possibilité d'une exploration contextuelle spécifique.

- Jean-Baptiste Lully (1632-1687), originaire d'Italie, composa en 1670 la musique de la pièce critique de Molière (1622-1673), qui travaille également à la cour de Louis XIV, et se sert d'éléments de la musique turque dans la scène où Jourdain est apparemment élevé à un niveau supérieur à l'aide d'une cérémonie turque (y compris l'arrivée d'un sultan). Non seulement dans l'instrumentation (tambours, cloches, pipes), mais aussi dans la forme de marche montre l'emprunt de la musique de Janissary (Mehter Marsi). Cela correspond à une mode de l'époque et documente une vision exotique des Ottomans.
- D. Adhikary et S. Sarkar, deux musiciens originaires de Calcutta, interprètent le raga (mode) *Hamsadhvani* (extrait) avec sitar et voix. Ce duo (Jugalbandi) est commun dans la musique classique indienne. L'improvisation, la virtuosité et des sections communes à la réactivité musicale caractérisent cette forme.

¹¹¹ http://www.youtube.com/watch?v=Sy-yugPw_X8 (Accès : 20/01/2016)

¹¹² http://www.youtube.com/watch?v=SjO1_BPLJ_A (Accès : 20/01/2016)

¹¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=Web007rzSOI> (Accès : 20/01/2016)

- En 1939, la chanteuse américaine Billie Holiday a chanté dans la Café Society de New York la chanson politique et sociocritique *Strange Fruit* composée pour elle. La musique de club des années 1930 et avec elle le jazz était une cellule germinale du mouvement des droits civiques aux États-Unis.

Dans la discussion de classe qui suit, les notes des élèves sont regroupées dans un panneau d'organisation sous les catégories *association et pensées*, ainsi que par des *observations liées à la musique*.

2b

Les trois photographies M 5-M 7 sont présentées pour le travail suivant :

Les photos montrent les lieux d'origine de la musique que l'on vient d'entendre. Classez les exemples audio et justifiez votre décision.

- Informations de base intégrées à l'entretien d'évaluation en fonction de la situation ou recherchées par les élèves eux-mêmes sur internet : M 5 montre une vue du château de Versailles, construit par Louis XIV à partir de 1661 dans une banlieue de Paris. Il s'agit non seulement du symbole architectural de l'absolutisme français et du noyau de nombreuses œuvres artistiques et musicales, mais également d'un modèle pour de nombreux édifices en Europe. M 6 montre un carrefour au cœur de Calcutta. Les voitures, les panneaux publicitaires et le désordre apparent semblent contraster avec une musique qui peut donner lieu à différentes associations avec nos auditeurs (occidentaux). M 7 montre une performance de Billie Holiday au Café Society à New York. Les instruments, le public et enfin la chanteuse elle-même donnent l'impression d'une boîte de nuit dans une métropole où la musique en direct et la politique sont une sorte de micro-culture.

Sur la base de paramètres musicaux (timbre, instrumentation, rythme, mélodie, etc.), la musique et les images sont ajoutées et discutées au cours de la conversation. Il y a un enrichissement contextuel des correspondances.

2c

Les élèves sont invités à sélectionner et à discuter de la musique représentative dans les groupes de leur emplacement:

Rassemblez les aspects importants pour un exemple musical qui représente votre lieu de résidence/votre quartier.

Si possible, cette phase de la leçon devrait être réalisée comme un projet avec des explorations locales et explorer la question de la représentativité de musique spécifique (voir : Clausen, B. : *Weltmusik – Musiken der Welt, Musikalische Globalisierung – Migration und Integration*, dans : DUDEN Musik, Lehrbuch S II, 2006, p. 451). Dans la présentation des résultats, l'interaction entre emplacement/image et musique est reprise.

Entretien d'évaluation

Les exemples exemplaires de sons et d'images mettent en mouvement des tâches spécifiques et ethniques et conduisent à leur réflexion lors d'une discussion commune. On notera que la musique en tant que pratique sociale est généralement transnationale et rarement liée à son lieu d'origine, car elle est aujourd'hui disponible presque partout et à tout moment en raison de processus de distribution extrêmement compressés.

Impulses question :

- Qu'est-ce que les exemples audio et visuel ont en commun ?
Quels liens entre la musique et les caractéristiques de localisation sont identifiables ?
- Quel rôle les scènes musicales jouent-elles dans l'intégration sociale ?
- Qu'est-ce qui appartient à votre image personnelle de la musique ?
Concevez des mots-clés importants pour une carte et présentez-les.

MATÉRIELS

M 1 : Violoniste en concert



© Harald Hoffmann, Deutsche Grammophon

M2 : Joueur de didgeridoo



David Kennedy, wearing traditional face and body paints, plays the didgeridoo at Circular Quay in Sydney, March 5, 1995 © Corbis/Paul A. Souders

M3 : Associations avec M 1 et M 2 (résultats attendus)

M 1	M 2
Perfection	Culture
Concentration	Tradition
Passion	Étrangeté
Atmosphère	Problème d'alcool
Expression personnelle	Feu de camp, transe, danse
Vêtement de concert	Rythme, langage corporel
Concours	Rituel
Culture musicale européenne	Didgeridoo
Sérieux	Aborigènes
Haute culture	Autochtones
Tension	Drogues
Solitude	Bruit des steppes
Célèbre	Originalité
Culte de la personnalité	Concentration
Commercialisation	Tatouage
Ardeur	Peuple primitif
Effort	Calme, paix
Performance	Sons de la nature
Archarné	Intemporel
Etre dans l'œuvre	Musique sous forme originale
Attitude	Sérénité
Crampe	Plongé dans l'action
Atout culturel	Racines de la musique
Précision	Authentique
Marketing réussi	Être en harmonie
Ténacité	Harmoniques, résonance
Exigence	Son archaïque

M 4 : Musicologie

La clarinette 1

L'idée de faire de la musique sur un brin d'herbe existait probablement déjà chez l'homme de l'âge de pierre dans les temps anciens. Peut-être que c'était une coïncidence que quelqu'un étire un brin d'herbe en parallèle entre les deux pouces, émettant ainsi un son. Ce processus a été progressivement rendu plus confortable, et on utilisait alors du roseau ou du bambou, et développait ainsi de simples instruments à vent, même s'ils restaient assez primitifs. Finalement, il est devenu ennuyeux de ne pouvoir jouer que des notes simples, on a commencé à percer des trous dans l'instrument. Les Launedda de Sardaigne, par exemple, avaient des trous carrés, probablement parce qu'il était beaucoup plus facile de creuser des trous carrés et non des trous ronds dans le matériau fragile.

Une nouvelle étape de développement a donné naissance à un instrument à anche folk doté de neuf trous pour les doigts. Encore assez simple, mais tout à fait suffisant pour la simple musique de danse du peuple médiéval : Le chalumeau. Vers 1700, J. Ch Denner réussit à cultiver cet instrument. Il a utilisé un matériau de meilleure qualité (buis huilé) et a placé une anche plus facilement utilisable sur l'instrument astucieusement tourné.

Ce n'est qu'en 1839 que les fabricants d'instruments ont réussi à doter les trous des poignées d'un mécanisme à rabat, ce qui a permis une conception artistique sans restriction. En Allemagne, le système inventé par Oskar Oehler a prévalu après 1900 avec plus de vingt soupapes (« système allemand »). Depuis le milieu du XVIIIe siècle, la clarinette moderne occupe une place permanente dans l'orchestre. Aujourd'hui, il est difficile de comprendre pourquoi cet instrument d'art complexe aurait dû être développé à partir des instruments simples et primitifs des peuples primitifs. Ces clarinettes très développées sont souvent mélodiques, mais avec toutes sortes de trilles, de passages et d'embellissements, elles donnent brillance et couleur à l'orchestre.

La clarinette 2

L'idée de faire de la musique sur un brin d'herbe était déjà partagée par de nombreuses personnes. Peut-être que c'était une coïncidence que quelqu'un étire un brin d'herbe en parallèle entre les deux pouces, émettant ainsi un son. Si vous utilisez également un roseau ou un bambou, vous pouvez construire un instrument à anches sur lequel des notes simples peuvent être jouées. Si l'on perce les trous de préhension dans le tube, différentes hauteurs de note peuvent être jouées. Le Launedda de Sardaigne, par exemple, a des trous carrés, probablement parce qu'il est beaucoup plus facile de percer des trous carrés et non des trous ronds dans le matériau fragile.

À partir du Moyen Âge, on connaît un instrument à anche à neuf trous, utilisé dans la musique de danse : Le chalumeau. Vers 1700, les instruments de J. Ch. Denner sont transmis. Il utilisa du buis huilé et posa un roseau sur l'instrument tourné.

Vers 1839, les fabricants d'instruments ont muni les trous des poignées d'un mécanisme à rabat. Cela est devenu nécessaire car de nombreux compositeurs ont écrit des morceaux nécessitant des demi-tons. En Allemagne, le système inventé par Oskar Oehler a prévalu après 1900 avec plus de vingt soupapes (« système allemand »). Depuis le milieu du XVIIIe siècle, la clarinette occupe une place permanente dans l'orchestre. Elle est souvent leader mélodique et ajoute de la brillance et de la couleur à l'orchestre.

(développé conformément au contenu des manuels scolaires, partiellement audacieusement amplifié)

M5 : Château de Versailles



© Picture Alliance/Rolf Richardson, Robert Harding

M6 : Carrefour à Calcutta



Source : © shutterstock/Alexander Mazurkevich

M7 : Billie Holliday au Café Society



4.2.4.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

L'évaluation des performances des élèves repose sur des observations continues par rapport aux compétences spécifiques à acquérir et au dialogue avec les élèves. En conséquence, ils devraient de plus en plus être en mesure d'évaluer de manière réaliste leurs réalisations par rapport aux objectifs qu'ils se sont fixés en classe, d'identifier leurs besoins en matière d'apprentissage et de planifier leur propre processus d'apprentissage.

En dialoguant avec les élèves, les enseignants reçoivent eux-mêmes des informations importantes sur l'efficacité de l'enseignement, ce qui leur permet de structurer la suite des cours de manière à permettre un soutien individuel.

L'évolution des modalités d'apprentissage et des activités offre de nombreuses possibilités et points de référence pour l'évaluation des performances. Ils doivent être adaptés aux principes et critères de la matière et au niveau de développement des élèves. Outre l'expertise en éducation musicale et les compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* (sélectionné pour la leçon), il s'agit également de compétences interdisciplinaires ; dans le cas de la leçon proposée, par exemple, augmentation du travail indépendant, coopération constructive dans le travail en partenariat et en groupe, réponse aux questions et considérations des camarades de classe et réflexivité croissante.

Outre le comportement dans les discussions et les discours, les solutions développées par les participants lors des présentations permettent de tirer des conclusions sur les compétences acquises et développées. Les critères d'évaluation sont basés sur les objectifs et les exigences techniques et interdisciplinaires, mais surtout sur les niveaux de la grille de compétences conçus pour l'unité d'enseignement. Non seulement les exigences absolument remplies, mais également les progrès individuels en matière d'apprentissage jouent un rôle. La référence aux compétences recherchées dans la proposition de cours, qui devrait être connue des élèves dès le début, est importante pour le retour d'information sur les performances lors des discussions sur le développement de l'apprentissage.

4.2.4.6 Bibliographie

Campbell, P. S. (2004) : Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture, Oxford University Press, New York [entre autres]

Clausen, B., Hemetek, U., Saether, E. and European Music Council (2009) : Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe. Study in the Frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ Project, Bielefeld

Clausen, B. (2012) : Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen. Dans : Krämer, O., Alge, B. (Éd.) : Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomuskologie im Diskurs, Augsburg

Deutsche UNESCO-Kommission (Ed. 1967) : Der Zugang zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen, Köln

Greve, M. (2003) : Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland, Stuttgart [entre autres]

Kaiser, H. J. (2002) : Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. Dans : Vogt, J. et al. (Ed.) Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf> (Accès : 02/01/2016)

Kaiser, H. J. (2010) : Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. Dans : Vogt, J. et al. (Ed.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> (Accès : 02/01/2016)

Kemmelmeyer, K.-J., Nykrin, R., Haun, A. (Éd. 2007) : Spielpläne 1. Schülerbuch 5./6. Schuljahr. Für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien, Stuttgart, p. 4-5

Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., Lehmann, Niessen, A. (2008) : Entwurf eines Kompetenzmodells, Musik wahrnehmen und kontextualisieren. Dans : Vogt, J. et al. (Ed.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (Accès : 02/01/2016)

Mascher, E., Vogels, R. (2005) : Hinterm Horizont geht's weiter ... Beispiele für die Vermittlungsarbeit des Weltmusikzentrums der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Dans : Musik & Bildung 37, p. 32-48

Niedersächsisches Kultusministerium (Ed. 2012) : Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10, Musik, p. 7

Ott, T. (2008) : Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden? Dans : Ott, T., Vogt, J. (Éd.) : Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz, Berlin

Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2009) : Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik (=Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 2), Potsdam: Universitätsverlag

Stroh, W. M. (2011) : Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung? Dans : Loritz, M.D. (Ed.) : Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Augsburg, p. 65-69

UNESCO (2003) : UNESCO-Konvention zum Erhalt des immateriellen Kulturerbes, <http://unesco.de/ike-konvention.html> (Accès : 02/01/2016)

Vogt, J. et al. (Ed.) : Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf> (Accès : 02/01/2016)

Wade, B. C. (2004) : Thinking Musically. Experiencing Music, Expressing Culture. 2. pr. ed. Global Music Series, New York, NY [entre autres]: Oxford Univ. Press

4.3 Première cycle du secondaire : Domaine de travail en sciences sociales

4.3.1 Education politique

(inchangé depuis la 1^{ère} éd. 2007 repris)

Ingo Juchler

4.3.1.1 Références au domaine d'apprentissage Développement mondial

Jusqu'ici, le *domaine d'apprentissage Développement mondial* représente un domaine de responsabilité de l'éducation politique et de la didactique politique négligé du point de vue didactique. En outre, ce domaine d'apprentissage a jusqu'à présent été pris en compte de manière très différente dans les différents plans d'enseignement ou plans généraux des pays. Leur mise en œuvre pédagogique apparaît du point de vue de la didactique par sujet actuellement tout à fait arbitraire.

Les compétences de spécialiste présentées ci-dessous avec les propositions de sujet sont conçues comme des contributions spécifiques à l'acquisition des compétences de base du cadre de référence. Dans cette perspective thématique, il convient de noter que le *domaine d'apprentissage Développement mondial* ne peut être traité que de manière transversale, c'est pourquoi les points de référence sont identifiés avec des compétences disciplinaires.

En ce qui concerne la classification des compétences essentielles dans les domaines **Identifier – Évaluer – Agir**, définies dans le cadre de développement mondial, il convient de souligner, d'un point de vue politico-didactique, que la capacité de former un jugement politique est la compétence centrale en matière d'éducation politique.¹¹⁴ Le jugement politique est une compétence spécifique qui revêt une importance primordiale pour le cadre général.

En outre, dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, où la comparaison des développements politiques dans les pays développés, émergents et en développement revêt une importance particulière, la capacité de changer de perspective est très importante. En didactique politique, cette compétence est couverte par la capacité de penser de manière étendue, ce qui qualifie le mode spécifique de formation du jugement politique : Le jugement politique se caractérise par une pondération de l'intérêt personnel de l'individu et de ses intérêts réels ou imaginaires, conformément aux valeurs politiques (voir Juchler 2005).

¹¹⁴ cf. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004) : Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts., p. 15 ff.

Enfin, pour agir sur les compétences essentielles du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans une perspective didactique politique, il convient de souligner le premier principe du « Consensus de Beutelsbach », la « Prohibition suprême » (cf. Wehling 1977). Les élèves devraient acquérir des compétences de communication et d'action dans le cadre de ce domaine d'apprentissage et ainsi acquérir la capacité de façonner activement le développement durable. Même dans un domaine d'apprentissage à orientation normative, il appartient à chaque élève de décider de l'engagement (politique) ou de s'en abstenir sur la base de son jugement politique. Néanmoins, la connexion du *domaine d'apprentissage Développement mondial* à l'approche « La démocratie en tant que projet mondial » (voir Himmelmann 2005) est garantie.

4.3.1.2 Compétences partielles liées aux matières (Qualification de fin d'études)

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... sélectionner et appliquer les méthodes de collecte et de traitement des informations adaptées au sujet.
		1.2 ... obtenir des informations sur la situation politique et économique dans les pays en développement et les pays industrialisés dans les médias écrits et électroniques.
		1.3 ... traiter de manière indépendante le sujet en question sur la base d'informations (auto-fournies).
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... représenter différents systèmes et structures politiques des pays en développement et des pays industrialisés.
		2.2 ... évaluer l'importance des différents systèmes et structures politiques pour les possibilités créatives des personnes.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... analyser la tension entre la politique et les dimensions sociales, économiques et environnementales.
		3.2 ... résoudre les différences politiques fondamentales entre les pays.
		3.2 ... représenter comparativement les caractéristiques politiques de chaque pays quant à leur importance pour la mondialisation et les processus de développement.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... représenter les formes de participation politique de l'individu.
		4.2 ... reconnaître le rôle et l'importance des acteurs étatiques et non étatiques dans la formation du processus de mondialisation.
		4.3 ... identifier différents niveaux d'action – du local au mondial – pour la conception de processus de mondialisation.

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Évaluer	5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.	5.1 ... percevoir leurs propres intérêts avec leur valeur.
		5.2 ... percevoir ou anticiper les intérêts des autres.
		5.3 ... évaluer leurs propres intérêts et ceux des autres sur la base de valeurs politiques et en tenir compte dans son jugement politique.
	6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.	6.1 ... reconnaître et évaluer la pertinence de la bonne gouvernance pour le développement durable.
		6.2 ... justifier les droits de l'homme sous leurs différentes formes politiques et refléter les tensions résultant des différences d'évaluation.
	7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.	7.1 ... identifier les mesures en matière de droit politique sur différents groupes sociaux.
7.2 ... évaluer l'importance des mesures prises pour le développement durable.		

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... percevoir l'importance du développement durable dans le processus de mondialisation et développer la capacité et la volonté d'action politique responsable sur cette base.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... reconnaître l'importance des droits de l'homme pour la compréhension globale.
		9.2 ... supporter des différences culturelles et des intérêts contradictoires.
		9.3 ... contribuer aux intérêts de la résolution des conflits d'équilibre.
10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... identifier et endurer les problèmes politiques complexes du processus de mondialisation. 10.2 ... se comporter de manière appropriée dans différentes situations politiques dans le sens du développement durable.	
11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 Les élèves peuvent et sont disposés à s'engager dans des objectifs de développement durable dans différentes situations sociales sur la base d'un jugement politique.	

4.3.1.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires formulés pour des unités d'enseignement ou des projets d'enseignement ne prétendent pas représenter des priorités de fond. Ce sont des thèmes évidents ou bien éprouvés qui illustrent la possibilité d'acquérir des compétences dans le domaine d'apprentissage (mais aussi transdisciplinaire ou interdisciplinaire).

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences*
4 Produits du de tous Monde : Production, Commerce et Consommation	1. Sucre (Subventions agricoles, culture de la canne à sucre, culture de la canne à sucre, barrières commerciales)	8.1, 8.2, 11.1
7 Éducation	2. Droits de l'enfant (Droits de l'homme, droit à l'éducation, éducation de base, Participation à l'éducation)	1.1, 1.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2
15 Pauvreté et Sécurité sociale	3. Objectifs du Millénaire pour le développement	4.1, 4.2, 4.3, 8.1
16 Paix et Conflit	4. Guerre et paix (exemples : conflits internes et inter-états, causes de la guerre, de la paix et du développement)	9.1, 9.2, 9.3, 10.1
17 Migration et Intégration	5. Mouvements de population (Facteurs Pull et Push, urbanisation, évasion, conflits sociaux)	3.1, 3.2, 9.2, 9.3, 10.1
18 Politique Règne Démocratie et Droits de l'homme (Good Governance)	6. Good Governance (Participation, état de droit, démocratie, justice, Droits de l'homme) 7. Failed States (Effondrement d'un état, guerre civile, chefs de guerre, enfants soldats) 8. Dictature vs. démocratie (Règne arbitraire, droits fondamentaux, élections libres, légitimité) 9. ONG (participation politique, réseaux mondiaux, démocratie transnationale)	6.1, 6.2, 11.1 2.1, 2.2 3.1, 3.2, 3.3 4.1, 4.2, 4.3
19 Coopération au développement et ses institutions	3. Objectifs du Millénaire pour le développement	4.1, 4.2, 4.3, 8.1
20 Global Governance – Gouvernance mondiale	10. Global Governance (Légalisation des relations internationales, développement des institutions internationales, par exemple la Cour pénale internationale)	4.2, 9.1, 11.1

* Le nombre de compétences qui peuvent être acquises/renforcées dans le contexte des sujets respectifs est lié aux compétences de base du domaine d'apprentissage Développement mondial et aux compétences thématiques qui leur sont attribuées (voir section 4.3.1.2) ; les compétences imprimées en gras sont au centre.

4.3.1.4 Exemple de tâche : Global Governance (Durée de travail 60 minutes)

Exigences éducatives

Dans le travail avec « Global Governance », les élèves apprennent que la compréhension traditionnelle de gouvernance (Governance) à l'intérieur des frontières nationales est actuellement contestée par la mondialisation dans les domaines de la gestion de la politique, les finances, la sécurité, la culture et l'environnement. Au niveau politique, les Nations Unies constituent un forum politique mondial pour le développement de la gouvernance mondiale (Global Governance). Les élèves reconnaissent que le concept politique de gouvernance mondiale consiste à imposer des limites au comportement des personnes, des organisations et des entreprises par le biais d'un ensemble de règles. L'objectif est de légaliser les relations internationales pour un comportement normatif des différents acteurs dans les conflits politiques. À titre d'exemple, les élèves découvrent la création de la Cour pénale internationale (CPI) pour poursuivre et punir les auteurs de graves violations des droits de l'homme. Cet exercice examine le débat sur la création de la CPI en tant qu'exemple du concept politique de gouvernance mondiale. Les étapes historiques suivantes de l'idée de la Cour pénale internationale et de leur mise en œuvre servent d'information à l'enseignant.

Les étapes historiques de l'idée de la Cour pénale internationale

1945/46 : Les tribunaux militaires internationaux de Nuremberg et de Tokyo organisent des procès contre les principaux criminels de guerre de la Seconde Guerre mondiale.

1993 et 1994 : Les deux tribunaux pénaux de l'ex-Yougoslavie et du Rwanda sont mis en place par le Conseil de sécurité des Nations unies. Dans ce cas, les violations massives du droit international humanitaire en ex-Yougoslavie et les massacres au Rwanda feront l'objet de poursuites. La création de ces deux tribunaux a contribué à donner une nouvelle impulsion à l'idée d'une cour pénale internationale permanente.

1998 : La Conférence de Rome sur la création de la Cour pénale internationale est ouverte par le Secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan. Après de longues négociations, la conférence d'État vote sur le statut de la Cour pénale internationale. Cela a été adopté par 120 voix pour, 21 abstentions et 7 voix contre. Les États-Unis, la Chine et Israël ont voté contre l'adoption du statut de leur propre aveu.

1 juillet 2002 : Le Statut de Rome est entré en vigueur. C'est le début de la création de la Cour pénale internationale. Entre-temps, 99 États – y compris tous les États membres de l'UE à l'exception de la République tchèque – ont ratifié le statut.

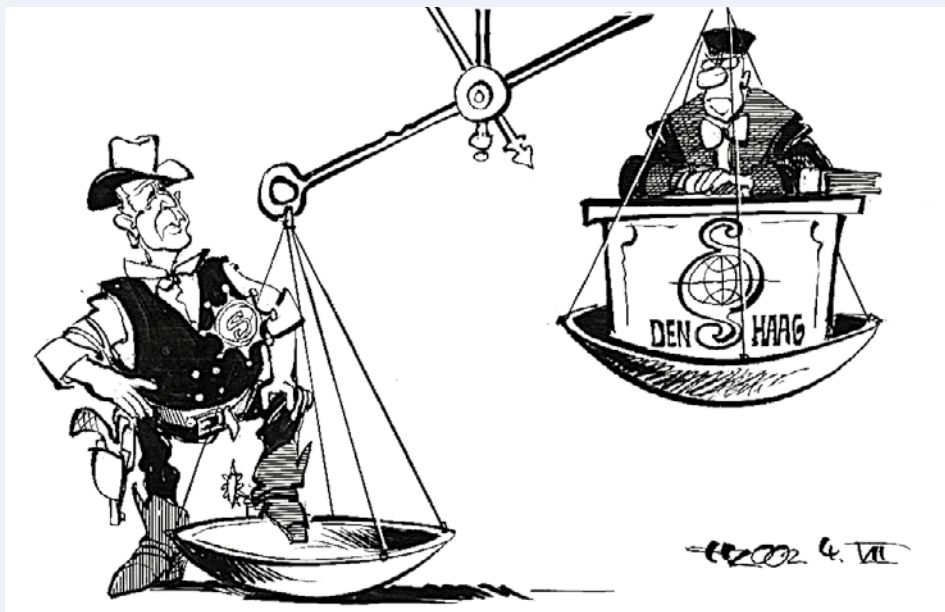
Mars 2006 : La première procédure sera ouverte devant la Cour pénale internationale: Thomas Lubanga doit se justifier en tant que chef d'un mouvement politique et militaire pour les crimes de guerre commis sur le territoire de la République démocratique du Congo.

Tâches

1. Décrivez le dessin sur la création de la Cour pénale internationale et expliquez son message.
2. Résumez les positions et les justifications du représentant de la politique étrangère de l'Union européenne en faveur de la création de la Cour pénale internationale.
3. Défendez la position américaine contre la Cour pénale internationale et examinez la perception de soi des États-Unis qui y est exprimée.
4. Enfin, évaluez la création de la Cour pénale internationale dans le contexte des efforts de gouvernance mondiale (Global Governance).

MATÉRIELS

M1 : Caricature « Police mondiale contre la Cour pénale mondiale »



Horst Haitzinger : le 7 avril 2002
se trouve à La Haye (Pays-Bas) au siège de la Cour pénale internationale.

M2 : Perspectives européennes

Nous allons maintenant assister au début d'une nouvelle ère de droit international. (...) L'entrée en vigueur du Statut de Rome souligne la détermination du monde à rendre justice à ceux qui commettent les pires crimes. Les victimes – et les auteurs – de génocide, de crimes contre l'humanité et de crimes de guerre méritent cette détermination. (...) Nous sommes attachés à la création de la Cour mondiale, car elle se conforme pleinement aux principes de justice et des droits de l'homme auxquels nous attachons de la valeur. (...) Nous devons veiller à ce que de tels crimes deviennent moins probables à l'avenir en créant une attente ferme que la primauté du droit prévaudra. Nous devons mettre fin à l'ère de l'impunité, où trop souvent les victimes sont oubliées et les coupables impunis.

Javier Solana: Entschlossen gegen den Völkermord. Dans : Süddeutsche Zeitung du 2 juillet 2002, <http://www.sueddeutsche.de/politik/internationaler-straengerichtshof-entschlossen-gegen-den-voelkermord-1.641012> (Accès.16/12/2015)

Javier Solana a été Haut Représentant pour la politique étrangère et de sécurité commune de l'Union européenne de 1999 à 2009.

M3 : Perspective américaine

Certes, les violations des droits de l'homme, les crimes de guerre, le génocide et la torture ont tellement déshonoré l'ère moderne, dans des endroits si différents, que les efforts visant à utiliser des normes juridiques pour prévenir ou punir de tels abus honorent les avocats. Le danger est que ce concept soit poussé trop loin et prenne la place de la tyrannie des juges des gouvernements dans l'histoire, la dictature des justes a souvent conduit à l'inquisition et même à la chasse aux sorcières. (...)

Par exemple, un dirigeant des États-Unis ou d'autres pays peut-il être traîné devant des tribunaux internationaux mis en place à d'autres fins ? La plupart des Américains seraient étonnés d'apprendre que le tribunal de Yougoslavie, créé à l'initiative américaine en 1993 pour s'attaquer aux criminels de guerre des Balkans, a le droit d'enquêter sur des dirigeants politiques et militaires américains pour comportement criminel présumé.

Henry Kissinger : Die Herausforderung Amerikas. Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München/Berlin 2002, p. 353 et p. 362

Henry Kissinger, fils d'immigrés allemands, est politologue et a été conseiller auprès des présidents des États-Unis: J. F. Kennedy, L. B. Johnson, R. M. Nixon et G. R. Ford, ainsi que secrétaire d'État des États-Unis de 1973 à 1977.

Horizon lié aux compétences et aux attentes

Tâche partielle	Liée à la compétence	Domaine d'exigence	Attentes de performance (Niveau moyen)
1	1. 2-3	AFB I/II	Les élèves sont en mesure de décrire correctement le message de base de la caricature (États-Unis dans le rôle du policier mondial accablant qui tente de faire obstacle à la construction et au travail de la Cour pénale internationale).
2	1.3, 5.2	AFB II	Les élèves présentent dans leur résumé au moins deux des positions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • La Cour pénale internationale rend justice aux victimes et aux auteurs de génocide, de crimes contre l'humanité et de crimes de guerre, • son institution est conforme aux principes de justice et des droits de l'homme et les renforce, • la punition rend ces crimes moins probables • il faut mettre fin à l'ère de l'impunité et du manque de protection des victimes.
3	1.3, 5.2, 6.2	AFB II	Les élèves reconnaissent au moins dans les grandes lignes <ul style="list-style-type: none"> • l'attitude américaine négative fondée sur la crainte que les dirigeants politiques ou militaires américains puissent être tenus pour responsables devant des tribunaux internationaux, • que dans la position américaine une compréhension supérieure du droit est exprimée.
4	5.1-3, 6.1, 7.1-2, 9.1	AFB III	Les élèves en viennent à une évaluation concluante (au moins deux ou trois points) de la création de la Cour pénale internationale et la situent dans le contexte de la gouvernance mondiale.

4.3.1.5 Bibliographie

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

Himmelmann, G. (2005) : Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.

Juchler, I. (2005) : Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.

Wehling, H.-G. (1977) : Konsens à la Beutelsbach?. Dans : Schiele, S., Schneider, H. (Éd. 1977) : Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, p. 173–184

Weißeno, G. (Éd. 2005) : Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden

4.3.2 Géographie

(inchangé depuis la 1^{ère} éd. 2007 repris)

Dieter Böhn

4.3.2.1 Contribution de la géographie au domaine d'apprentissage Développement mondial

La géographie en tant que matière scolaire (dans certains pays également sous les appellations Géographie, Sciences de l'environnement, etc.) traite de la terre et de ses structures existantes et des processus en cours qui ont une incidence spatiale ou une différenciation spatiale. Dans ce cas, la « Terre » est principalement comprise comme la surface de la terre comme un espace tridimensionnel, qui est enregistré à différents niveaux d'échelle, du sous-local à petite échelle au niveau mondial. « La contribution particulière de la géographie au développement mondial réside dans l'examen des interrelations entre nature et société dans des espaces de types et de tailles variés. »¹¹⁵ La géographie en tant que matière est un centre de géosciences (y compris la géologie et la climatologie) et son rôle de matière pont entre les disciplines scientifique et humaine est encore plus important.

Dans le contexte du *domaine d'apprentissage Développement mondial* en tant qu'élément de l'éducation au développement durable, la géographie est très importante dans l'éducation scolaire. La géographie couvre des thèmes tels que « Un Monde unique », « Mondialisation/ Relations mondiales et dépendances », « Pays en développement », « Problèmes fondamentaux du changement planétaire » (changements climatiques, dégradation des sols, pénurie d'eau douce et pollution, changements démographiques et mise en danger de la nourriture mondiale, déplacement d'emplois, disparités mondiales de développement), « Développement durable » et « Durabilité – Viabilité ». En outre, de la matière de la géographie à d'autres matières relevant de ce domaine d'apprentissage, de nombreuses relations interdisciplinaires peuvent être établies pour faciliter l'éducation intégratrice.

Le développement mondial est un processus essentiellement socio-économique prenant en compte les dimensions de l'économie, des affaires sociales, de l'écologie et de la politique. Ses recherches sont basées sur une différenciation des espaces individuels en fonction de leur niveau de développement et sur l'interdépendance croissante des espaces individuels dans un réseau de relations mondial plus dense afin de dégager des options d'action et des obligations pour des activités spatialement durables. Tous les niveaux temporels (causes passées, états et processus actuels, potentiel de développement futur) sont inclus. Outre les processus politiques et socio-scientifiques, les relations et surtout les éléments de l'environnement naturel (par exemple, le climat, les ressources naturelles, les aléas naturels) jouent également un rôle très important.

¹¹⁵ Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards. 2006, p. 2

S'orienter vers la vision du développement durable exige que l'utilisation des ressources socio-économiques et, surtout, naturelles, soit effectuée conformément aux principes de la justice globale, garantissant que les générations futures auront la possibilité de mener une vie où elles pourront satisfaire leurs besoins tout en respectant des modes de vie durables.

Les compétences partielles géographiques des compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* jouent un rôle important dans les trois domaines de compétence : *Identifier, Évaluer et Agir*.

Identifier consiste principalement en une analyse du potentiel socio-économique et naturel existant, fournie au moyen d'outils largement disponibles (cartes, images aériennes et satellitaires, données statistiques, graphiques, articles scientifiques). Les domaines de compétence décrits dans le projet de « Normes éducatives en géographie » (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2006, p. 11-12) peuvent être utiles dans ce contexte : « acquérir des connaissances/des méthodes ». Ce faisant, les interactions entre les géo-facteurs du système terrestre sont prises en compte et les interventions humaines dans les géo-écosystèmes sont abordées. De cette façon, dans les normes éducatives (op. Cit. 2006, page 2), les principaux objectifs de l'enseignement de la géographie sont les suivants : « Compréhension des liens entre les conditions naturelles et les activités sociales dans différentes régions de la Terre et d'une compétence spatiale fondée sur celles-ci », qui s'appuie à son tour sur la « Charte internationale de l'éducation géographique » (UIG, 1992).

Évaluer est basé sur la prise de conscience que non seulement les conditions naturelles divergentes sur le plan spatial sont décisives, mais que les systèmes de valeurs spécifiques à la culture différentes au niveau régional pour agir dans les espaces individuels conduisent les gens à une perception différente et surtout à différentes alternatives. Ainsi, l'apprentissage mondial doit partir du fait que les systèmes de valeurs contiennent des valeurs relativement uniformes sur le plan mondial (par exemple, le droit à une utilisation durable des conditions spatiales pour assurer leur subsistance), mais qu'il existe également des stratégies d'action très différentes définissables dans l'espace. D'une part, il est important de respecter les modes de vie et les systèmes économiques existants (notamment pour permettre la mise en place de stratégies d'action durables acceptées dans la culture respective), d'autre part, il faut au moins initier des systèmes de valeur mondiaux, par exemple dans le domaine de l'utilisation durable à l'échelle régionale, à divers degrés de moyens de subsistance.

Agir, qui résulte de la capacité et de la volonté d'agir efficacement et de manière adéquate (en termes d'espace) est le principal objectif de l'enseignement de la géographie et est principalement désignée dans « les programmes par la compétence spatiale ». « Adéquate » dans le contexte de l'éducation au développement durable signifie « conformément au modèle de développement durable accepté par la communauté internationale ». « Les domaines d'action axés sur la valeur, à savoir la protection de l'environnement et la compréhension interculturelle et internationale dans Un Monde unique jouent un rôle particulier, qui aboutit au concept global de « développement durable » » (Normes éducatives, op. Cit. 2006, p. 16).

Dans l'enseignement, l'action n'est que partiellement possible en ce qui concerne l'efficacité spatiale. Ceci est mis en œuvre dans les leçons de géographie par la reconnaissance de différents potentiels spatiaux, restrictions et objectifs contradictoires, par une évaluation de la situation existante ainsi que par la mise au point de solutions. L'utilisation de matériel de travail géographique, de jeux de simulation animés par ordinateur et de jeux de simulation menés en classe offre une variété d'options pour se préparer à une action orientée vers l'avenir. Agir en classe peut avoir un impact sur son propre style de vie, par exemple sur le comportement de consommation durable. En dehors des cours de géographie, il existe également des attitudes, des comportements et des activités pour les espaces lointains, ce qui incite les élèves à prendre des initiatives durables dans le cadre de partenariats scolaires, en participant à des campagnes, en soutenant des projets de développement et en contribuant à faire face à des catastrophes (naturelles).

Orientation d'action géographique ne signifie pas seulement une orientation vers un domaine d'action spécifique, mais également une perspective mondiale et des interactions entre différents espaces. Le développement durable est une tâche mondiale qui ne peut être réalisée qu'à l'échelle mondiale.

4.3.2.2 Compétences partielles liée à la matière

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liée à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 Les élèves ont une connaissance de l'orientation topographique et peuvent classer spatialement les problèmes de mondialisation et de développement.
		1.2 ... relier la pensée de la nature et des sciences sociales et les techniques de travail entre elles.
		1.3 ... utiliser des sources de texte ainsi que des formes de présentation cartographique, graphique et statistique.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... reconnaître l'interaction de la nature et des facteurs géographiques humains.
		2.2 ... analyser la nature et les potentiels socio-spatiaux et reconnaître la diversité comme une opportunité de développement.
		2.3 ... identifier différents facteurs de risque dus aux catastrophes naturelles et à l'utilisation économique (vulnérabilité).
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... appliquer le concept de durabilité aux processus de développement spatial.
		3.2 ... analyser les effets de la mondialisation dans les régions du monde.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... représenter la dépendance et les possibilités de conception du consommateur individuel dans les réseaux de production mondiaux à l'aide d'exemples.
		4.2 ... identifier les changements communautaires causés par les processus de mondialisation.
		4.3 ... analyser les différents rôles des États dans le travail de développement (conjoint).
		4.4 ... illustrer les effets des sociétés transnationales par des exemples.

	Compétences clés	Compétences partielles liée à la matière
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>	<p>5.1 ... capturer différentes visions du monde et perspectives en modifiant des perspectives.</p> <p>5.2 ... réfléchir sur les valeurs propres et étrangères dans l'analyse des conflits et des problèmes de développement.</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>	<p>6.1 ... examiner et évaluer les effets de différentes stratégies de développement.</p> <p>6.2 ... évaluer les interventions économiques dans la nature et l'environnement au regard de leur compatibilité écologique et sociale.</p> <p>6.3 ... percevoir la différence de pondération des droits de l'homme et prendre position.</p>
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.</p>	<p>7.1 ... confronter les opportunités des possibilités scientifiques et techniques d'augmenter les rendements avec les risques associés.</p> <p>7.2 ... comparer les intentions de la division internationale du travail avec leurs effets.</p> <p>7.3 ... analyser les mesures d'aménagement du territoire pour surmonter le sous-développement et les évaluer en termes de durabilité.</p>

	Compétences clés	Compétences partielles liée à la matière
Agir	<p>8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.</p>	<p>8.1 ... identifier la coresponsabilité pour la préservation des biens collectifs mondiaux tels que le climat, l'eau et la biodiversité.</p> <p>8.2 ... identifier les possibilités de solidarité avec les personnes touchées par les catastrophes naturelles, les guerres et la pauvreté.</p> <p>8.3 ... remettre en question leur mode de vie en termes de durabilité.</p>
	<p>9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.</p>	<p>9.1 ... analyser des conflits d'intérêts spatialement efficaces et développer des idées pour la résolution des conflits.</p>
	<p>10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.</p>	<p>10.1... appliquer des modèles pour réduire la complexité et évaluer leur validité.</p> <p>10.2 ... présenter l'incohérence des analyses, des stratégies de développement et des prédictions avec des exemples de leur propre monde et développer des comportements appropriés.</p>
	<p>11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.</p>	<p>11.1... développer une vision individuelle de la durabilité et orienter leurs propres actions en conséquence.</p> <p>11.2... justifier la raison pour laquelle ils utilisent/préconisent certaines actions et projets orientés vers la durabilité.</p>

4.3.2.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires formulés pour des unités d'enseignement ou des projets d'enseignement ne prétendent pas représenter des priorités de fond. Ce sont des thèmes évidents ou bien éprouvés qui illustrent la possibilité d'acquérir des compétences dans le domaine d'apprentissage (mais aussi transdisciplinaire ou interdisciplinaire).

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences*
1 Diversité des valeurs, cultures et conditions de vie Diversité et inclusion	1. Vivre dans des espaces de la Terre développés	2.1, 2.2, 5.1, 5.2, 6.3, 9.1
8 Loisirs mondialisés	2. Voyager dans les pays en développement Régions touristiques : Analyse du développement social, de la consommation de ressources et effets culturels	1.2, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 7.3, 8.3, 9.1, 11.1
4 Produits de tous Monde : Production, Commerce et Consommation	3. Café – plaisir au détriment des producteurs ? Conditions de production, commerce mondial et consommation 4. Des pommes de Nouvelle-Zélande ou de la Région ?	1.2, 3.2, 4.1, 4.4, 7.1, 8.2 2.2, 3.2, 4.1, 7.1, 8.1, 8.3, 11.1
5 Agriculture et nourriture	5. Sécurité alimentaire de la population mondiale Impact des méthodes scientifiques d'amélioration du rendement et des méthodes d'agriculture adaptées à la sécurité alimentaire 6. Cultures de rapport ou agriculture de subsistance ?	2.1, 2.2, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.3, 8.1, 10.2 2.2, 3.1, 3.2, 6.1, 7.1, 9.1
12 Mobilité, Développement urbain et transports	7. Métropolisation et fragmentation dans les villes (par les pays en développement) 8. Systèmes de transport durables par. ex. rails vs route 9. Les travailleurs migrants de la Chine – prolétariat social ou moteur des réformes socio-économiques dans les zones rurales	3.1, 3.2, 4.2, 6.1 3.1, 6.1, 6.2, 9.1, 11.1 2.2, 3.2, 5.2, 6.1, 6.3
13 Mondialisation de l'économie et du travail	10. les zones d'exportation – un élan de développement – durable ?	3.1, 3.2, 4.3, 4.4, 6.1, 8.2

* Le nombre de compétences qui peuvent être acquises/renforcées dans le contexte des sujets respectifs est lié aux compétences de base du domaine d'apprentissage Développement mondial et aux compétences thématiques qui leur sont attribuées (voir section ; les compétences imprimées en gras sont au centre. Le deuxième numéro fait référence à la « Géographie des compétences partielles par matière ».

4 Produits du monde entier: Production, commerce	11. La mondialisation dans le sucrier	3.2, 4.1, 7.1, 7.2
14 Structures démographiques et développement	12. « Vous ne devez plus avoir d'enfants » – « Vous devriez avoir plus d'enfants » Politique démographique dans les pays en développement et industrialisés	4.3, 5.1, 5.2, 6.1, 10.1, 11.1
15 Pauvreté et sécurité sociale	13. La pauvreté en tant que cause et conséquence de la destruction de l'environnement par exemple • Destruction des sols au Népal • Désertification au Sahel 14. Réduction de la pauvreté grâce à une croissance économique accélérée ou à des stratégies de développement participatives ? (par exemple de Chine et d'Inde)	2.1, 2.3, 3.2, 6.1, 6.2, 8.2 2.2, 3.2, 4.3, 6.1, 6.3, 7.1, 7.3
17 Migration et intégration	15. Les gens quittent leur patrie Les réfugiés d'Afrique cherchent le chemin de l'Europe 16. Ségrégation et intégration des migrants	3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 6.3, 8.2, 9.1, 10.2 3.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.3, 8.2, 9.1
19 Coopération au développement et ses institutions	17. Stratégies de développement – moyens de surmonter le sous-développement Exemples de coopération au développement	2.2, 4.3, 5.2, 6.1, 7.1, 7.3

4.3.2.4 Exemple de tâche : Îles Galápagos

La tâche est indépendante de la préparation d'un contenu spécifique dans une leçon précédente. Des compétences de base et des connaissances géographiques sont attendues, ainsi que des compétences de base dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* et la capacité de suivre les principes directeurs du développement durable.

Le temps de traitement est de 60 minutes. Les tâches concernent principalement le domaine 8 (Loisirs mondialisés).

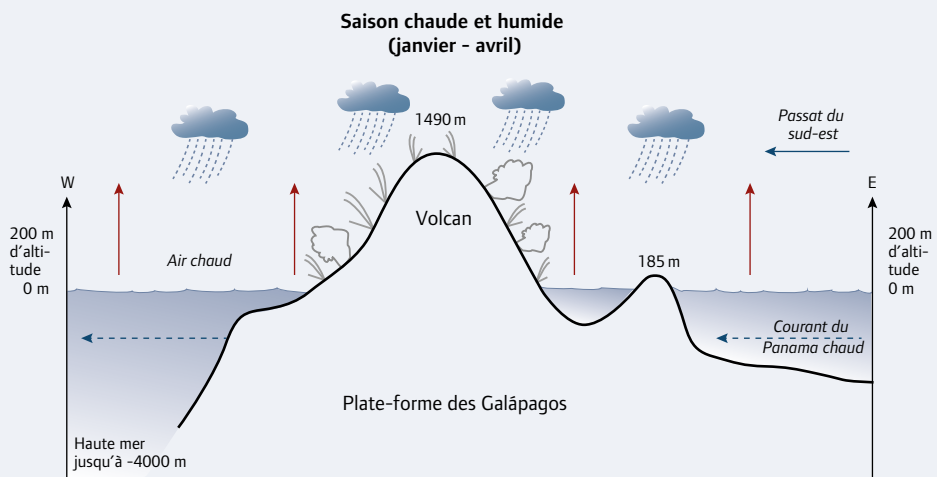
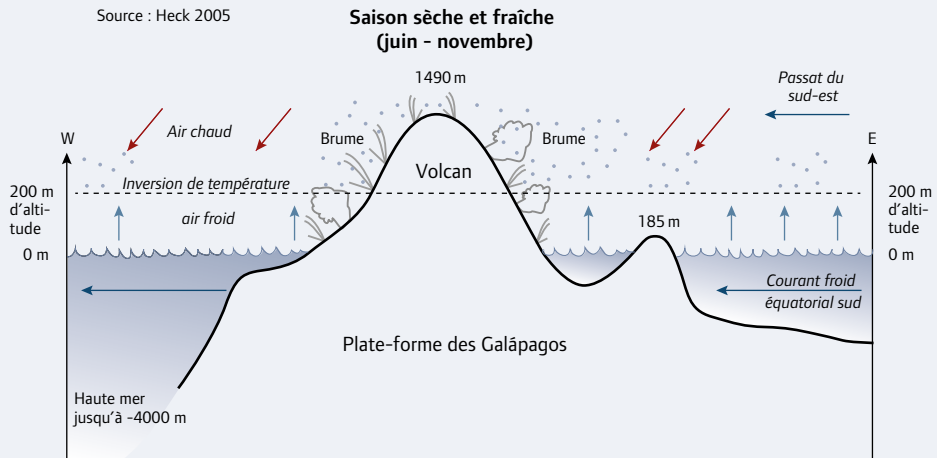
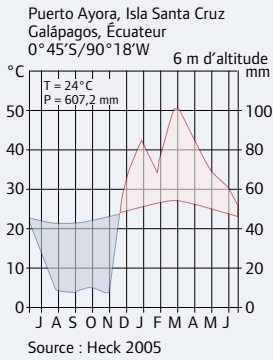
Galápagos – un site du patrimoine mondial en danger

La nature unique des Galápagos est significative en tant que « vitrine de l'évolution » pour toute l'humanité. Dans le même temps, elle constitue la base d'un tourisme en forte croissance, d'une population en forte croissance et de la prospérité des îles. Étant donné que des problèmes se posent à l'heure actuelle, il est nécessaire de déterminer les limites de la durabilité et dans quelles conditions le développement durable est possible.

Tâches :

1. Utilisez le matériel pour concevoir une fiche de renseignements (environ une demi-page) à l'intention des touristes allemands, avec des déclarations sur :
 - a) l'emplacement géographique et la taille des Galápagos,
 - b) les conditions climatiques en juillet-août,
 - c) les attractions touristiques.
2. Montrez l'évolution de la population et des touristes et examinez-en les raisons.
3. Discutez des opinions (voir M 5) qui devraient être prises ou rejetées par le gouvernement équatorien afin de se rapprocher de l'objectif du développement durable.

M2 : Diagramme climatique et profils climatiques des îles Galápagos



M3 : Patrimoine mondial naturel des îles Galápagos

Les Galápagos sont un groupe d'environ 120 îles qui sont devenues célèbres parce qu'il existe plus de 1 300 espèces de plantes et d'animaux endémiques. Cela signifie qu'ils ne se trouvent que dans les Galápagos, souvent sur une seule île, et se sont adaptées de manière optimale aux conditions qui y règnent.

Les conditions naturelles sont défavorables aux humains, car il y a notamment trop peu d'eau. C'est pourquoi les Galápagos étaient à peine peuplées, même dans les siècles qui ont suivi leur découverte, plus de 100 îles sont encore inhabitées.

Les Galápagos étaient déjà sous protection en 1959. Seules les trois plus grandes villes et quelques terres agricoles sont exclues. En 1979, l'archipel a été déclaré site du patrimoine mondial par l'UNESCO : Leur destruction serait une perte irremplaçable pour toute l'humanité. L'inscription sur la liste du patrimoine mondial est un grand honneur, qui attire le tourisme international et génère ainsi des revenus considérables.

M4 : Développement des chiffres touristiques et démographiques

Anné	Touristes	Population
1980	3000	6000
1985	11 000	7000
1990	25 000	10 000
1995	40 000	15 000
2000	56 000	18 000
2005	86 000	27 000

Source : d'après E. Kroß, *geographie heute* 25 (2004) 225, p. 31, complété

M5 : Tourisme dans les îles Galápagos – avantages et inconvénients

Le gouvernement de l'Équateur a établi des règles strictes pour protéger les îles. Les avis sont partagés :

Propriétaire d'hôtel :

Ce n'est qu'avec le nombre croissant de touristes que les habitants ont toujours eu la volonté de protéger la nature, par exemple les tortues s'étaient presque éteintes. Jusqu'à présent, les animaux rares n'ont pas dérangé les visiteurs. Le tourisme devrait être autorisé à se développer.

Entrepreneurs dont les navires amènent des touristes dans les îles :

Jusqu'à présent, seules quelques îles peuvent être approchées. On pourrait augmenter considérablement le nombre de touristes et offrir ainsi à de nombreuses personnes des possibilités de gagner de l'argent en répartissant les visiteurs sur plusieurs îles.

Guides touristiques :

Le tourisme est la principale source de revenus des îles. Cela est également dû au fait que les touristes ne sont autorisés à entrer dans les îles que sous la direction des habitants locaux pour voir des animaux et des plantes. Ce tourisme guidé crée non seulement des emplois, mais veille également à préserver le caractère unique des îles. Une augmentation du nombre de touristes augmenterait le potentiel de revenus. Cependant, il y a un risque que s'il y a trop de touristes, les animaux pourraient fuir – une baisse du tourisme.

Équatoriens du continent :

Le tourisme a fortement augmenté ces dernières années. Par conséquent, les gens ont déménagé sur les îles au cours des dernières décennies : Il y a des emplois et un bon potentiel de revenus. Beaucoup ne pensent pas que le gouvernement bloque le mouvement maintenant. Pour la plupart des îles ne sont pas encore développés pour le tourisme.

Horizon des attentes

Tâche (domaine de compétence) Référence de compétence	Attentes de performance (Niveau moyen)
Tâche 1 (AFB I et II) Compétence s 1.1, 1.3	<p>1.1 Les élèves ont une connaissance de l'orientation topographique et peuvent classer spatialement les problèmes de mondialisation et de développement.</p> <p>1.3 Les élèves peuvent utiliser des sources de texte, des formes de présentation cartographique, graphique et statistique.</p> <p>La fiche d'information conçue par les élèves doit contenir des indications largement correctes sur l'emplacement géographique et la taille des Galápagos. Peut être attendu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situées dans le Pacifique, sur l'équateur, à environ 1 000 km de la côte sud-américaine/de l'Équateur • Températures moyennes en juillet-août juste au-dessus de 20 ° C, sécheresse (précipitations faibles autour de 20 mm/mois) et formation de brouillard supérieures à 200 m • La vie animale et végétale endémique avec plus de 1300 espèces sous protection et patrimoine mondial de l'UNESCO
Tâche 2 (AFB I et II) Compétence 1.3, 2.2	<p>Les élèves peuvent :</p> <p>1.3 utiliser des sources de texte ainsi que des formes de présentation cartographique, graphique et statistique.</p> <p>2.2 analyser la nature et les potentiels socio-spatiaux et identifier la diversité comme une opportunité de développement.</p> <p>On peut s'attendre à des déclarations</p> <ul style="list-style-type: none"> • globalement correctes sur la croissance de la population et l'augmentation connexe du nombre de touristes • et la relation entre les deux évolutions.
Tâche 3 (AFB III) Compétence 2.3, 3.1, 6.2, 9.1	<p>Les élèves peuvent :</p> <p>2.3 enregistrer différents risques de danger liés à une utilisation économique (vulnérabilité). appliquer le concept de durabilité aux processus de développement spatial.</p> <p>6.2 évaluer les interventions économiques dans la nature et l'environnement au regard de leur compatibilité écologique et sociale.</p> <p>9.1 analyser des conflits d'intérêts spatialement efficaces et développer des idées pour la résolution des conflits.</p> <p>On s'attend à ce que les élèves évaluent dans une large mesure les quatre opinions à la lumière du principe directeur du développement durable et formulent des recommandations fondées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La proposition du propriétaire de l'hôtel visant à développer le tourisme ne peut être que limitée et approuvée conformément à des règles strictes de protection de la nature. • La demande des entrepreneurs de navires, d'ouvrir plus d'îles pour le tourisme, sera considérée comme non durable. • L'argumentation des guides touristiques peut être suivie d'un point de vue de durabilité. • L'appel en faveur de la suppression des restrictions à l'immigration doit pondérer entre les effets sociaux positifs à court terme et les dommages à long terme.

4.3.2.5 Bibliographie

Boersma, P. D., Vargas, H., Merlen, G. (2005) : Living Laboratory in Peril. Dans : Science, Vol. 308, No 5724, May 2005, p. 925

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2006) : Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, Berlin

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2003) : Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie, Bonn, Stuttgart

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2002) : Curriculum 2000+. Dans : geographie heute, H. 200, 2002, p. 4-7

Engelhardt, K. (2004) : Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern, Grevenbroich, Stuttgart

Engelhard, K. (Éd. 1998) : Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Münster entre autres

Engelhard, K.; Otto, K.-H. (Éd. 2005) : Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung, Münster entre autres

Flath, M.; Fuchs, G. (Éd. 1998) : „Globalisierung“. Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. = Perthes pädagogische Reihe, Gotha

de Haan, G.; Harenberg, D. (1999) : Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. = BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung H. 72, Bonn

Hauenschild, K.; Bolscho, D. (2005) : Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Schule = Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 4, Frankfurt/M.

Heck, V. : Galápagos. Vielschichtige Konflikte in einem einzigartigen Naturraum. Dans : Praxis Geographie 9/2005, p. 16-21

IGTOA (International Galapagos Tour Operators Association) :
<http://www.igtoa.org/newsletter/2005/may-june/> (Accès : 24/11/2014)

Internationale Geographische Union (IGU) : Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Washington/USA (Abdruck in Haubrich, H.: International Charter on Geographical Education = Geographiedidaktische Forschungen, Band 24, Nürnberg 1992)

Karrasch, H. (2003) : Galápagos: fragiles Naturparadies und Ökotourismus. Dans : Geographische Rundschau 3/2003, p. 26-33

Köck, H. (1999) : Raumverhaltenskompetenz. Dans : Böhn, D. (Éd.) : Didaktik der Geographie. Begriffe, München, p. 128

Kroß, E. (Éd. 2004) : Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung = Geographiedidaktische Forschungen, Band 38, Nürnberg

Kroß, E. (2004) : Weltnaturerbe Galápagos. Dans : geographie heute 225/2004, p. 28-34

Kroß, E. (1995) : Global lernen. Dans : geographie heute, H. 134, 1995, p. 4-9

Staatsinstitut für Schulpädagogik u. Bildungsforschung München (Éd. 2001) : Globale Entwicklung. Band 1 : Arbeitsbericht, Band 2: Handreichung, Donauwörth

Verband Deutscher Schulgeographen (1999) : Grundlehrplan Geographie, Bretten

4.3.3 Histoire

Elisabeth Erdmann, Bärbel Kuhn, Susanne Popp, Regina Ultze

4.3.3.1 Contribution de la matière Histoire au domaine d'apprentissage Développement mondial

L'histoire en tant que matière scolaire ouvre la dimension historique de l'existence humaine en donnant un aperçu des changements politiques, sociaux, économiques, écologiques et culturels qui ont toujours façonné la vie des gens et ont jeté les bases du présent et de l'avenir.

Dans la mesure où l'enseignement de l'histoire contribue à l'acquisition de compétences qui permettent aux élèves de comprendre et évaluer des événements, processus et structures passés dans l'ensemble des causes directes et indirectes, ainsi que des conséquences voulues ou non dans le contexte de conditions-cadres spatio-temporelles spécifiques, il illustre des possibilités et les limites de l'action humaine et l'interaction des niveaux d'action individuels, locaux, régionaux, nationaux et mondiaux.

Pour l'histoire en tant que matière scolaire, il n'existe actuellement aucune norme CME à l'échelle nationale. Cependant, dans le discours didactique, divers modèles de compétences font l'objet de discussions depuis quelques années¹¹⁶. Bien que les programmes scolaires des États fédérés exigent déjà largement l'acquisition de compétences historiques, aucun consensus ne peut actuellement être envisagé en ce qui concerne la modélisation, l'interaction, la délimitation aussi bien les uns des autres, que d'autres compétences transdisciplinaires ou interdisciplinaires, et notamment la mesure valide des compétences historiques.

L'histoire en tant que matière scolaire est étroitement liée à diverses sciences humaines, culturelles et sociales. Elle ouvre la dimension de la profondeur historique des phénomènes passés, présents et futurs dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, indispensable à leur compréhension.

D'une part, la matière scolaire favorise le développement des compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* en abordant le contenu des domaines thématiques du cadre de référence. D'autre part, des compétences spécifiques à une matière sont acquises dans le domaine de l'histoire, ce qui permet aux élèves d'élaborer et de gérer correctement ces contenus. Ces compétences comprennent :

- le traitement correct des sources historiques,
- le traitement critique et la déconstruction des représentations de l'histoire,
- la volonté et la capacité d'adopter des perspectives historiques, de porter des jugements et de faire des évaluations,

¹¹⁶ Sont cités ici les modèles du groupe FUER-Geschichtsbewusstsein : Körber, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Éd. 2007) : Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, ainsi que les modèles de Sauer, M. (2006) : Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. Dans : Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 72, pages 7-20, Pandel, H.-J., (2005) : Geschichtsunterricht nach Pisa, Schwalbach/Ts. (Voir, notamment, Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. Dans : Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1, 1988, p. 1-24). Les rédacteurs souhaiteraient remercier Christian Spieß pour les commentaires concernant l'orientation des compétences dans le domaine de l'histoire.

- aperçu des méthodes de travail des historiens et des fondements épistémologiques de la discipline.¹¹⁷

Cela concerne en particulier la dimension historique

- la mondialisation et ses précurseurs, y compris les vues et les préjugés euro-centriques,
- le développement retardé des États et des régions du monde, en distinguant les processus à court et à long terme,
- la diversité des valeurs, des identités culturelles et des conditions de vie,
- les situations de conflit et efforts de paix dans des contextes régionaux et nationaux,
- la migration des personnes et des biens, des connaissances et des idées (y compris les croyances religieuses)
- ainsi que le défi du développement durable.

La matière histoire donne lieu à de nombreuses relations avec d'autres matières scolaires, ce qui permet de tirer des enseignements interdisciplinaires et thématiques dans ce domaine d'études. L'apprentissage historique permet de comprendre que les dimensions de la politique, de la société et de la culture, ainsi que de l'économie et de l'environnement sont étroitement liées. Ainsi, les époques de l'histoire et les espaces historiques doivent être classés de manière synchrone et diachronique dans des réseaux de relations suprarégionaux et mondiaux afin de promouvoir les compétences nécessaires à une action tournée vers l'avenir.

L'orientation vers le principe directeur du développement durable requiert un sens de l'histoire qui combine le traitement compétent des interprétations du passé et des expériences présentes dans une perspective d'avenir et en ce qui concerne la volonté d'assumer des responsabilités. Sur le plan du contenu, la distinction entre les conséquences voulues et non intentionnelles de l'action humaine, les perspectives de développement et d'observation à court et à long terme, ainsi que le traitement critique de la notion de progrès sont particulièrement importants. En outre, les cours d'histoire permettent de sensibiliser les élèves aux dangers de la pensée déterministe, de la polarisation de l'argumentation et de la simplification des interprétations.

Pour les trois domaines de compétence du *domaine d'apprentissage Développement mondial Identifier – Évaluer – Agir*, les principes spécifiques à la matière suivants sont importants et sont repris par les sous-compétences liées à la matière :

- Orientation des sources
- Pertinence contemporaine
- Altérité historique
- Multiperspectivité
- Controverse
- Multicausalité

¹¹⁷ Dans le contexte des différents modèles de compétences, les aspects présentés ici forment une sorte de consensus minimal sur les compétences à acquérir dans l'enseignement de l'histoire.

Identifier vise principalement l'analyse critique de relations complexes de continuité et de changement. Dans ce contexte, il convient de tenir compte des possibilités et des limites d'action passées et présentes des personnes dans les relations individuelles, locales, régionales, nationales et mondiales. Cela se fait à l'aide de compétences basées sur la méthode historique, qui peuvent être acquises, en analysant diverses sources historiques et en utilisant du matériel de travail spécialisé (cartes historiques, données statiques, graphiques et images, ouvrages de référence, représentations de l'histoire à partir de textes factuels simples et d'articles scientifiques). L'analyse est faite de l'interdépendance des facteurs politiques, socioculturels, économiques et, le cas échéant, écologiques des changements historiques ; la multicausalité, la multiperspectivité et la controverse sont donc mises en avant en tant que principes de la pensée et de l'apprentissage historique.

Évaluer repose sur la reconnaissance du fait que la diversité des conditions de vie et des valeurs culturelles est accompagnée de perceptions et d'options d'action différentes, dont la compréhension nécessite non seulement des connaissances, mais également de l'empathie ou la volonté de prendre en compte son point de vue. Évaluer dans un contexte mondial et historique requiert, d'une part, la perspicacité et la volonté de comprendre et de respecter l'énorme diversité d'identités et de mentalités façonnées par l'histoire, de modèles culturels et de croyances normatives. D'autre part, cela nécessite une orientation contraignante vers des valeurs universelles fondées sur le respect des droits de l'homme et visant à assurer une coexistence tolérante et pacifique.

Agir, sur la base de la compétence historique signifie avant tout la volonté de répondre historiquement aux exigences actuelles et futures fondées sur la connaissance et l'évaluation critique d'expériences humaines passées. Le fait de comprendre que chaque individu fait partie du processus historique favorise la volonté de faire face à la question de la responsabilité individuelle dans le contexte des interdépendances mondiales. Par agir, on entend aussi la volonté de façonner activement son propre monde et de plaider en particulier en faveur d'un développement durable, des stratégies coopératives de résolution de problèmes dans les conflits, du démantèlement des stéréotypes et des images de l'ennemi, contre la destruction progressive des ressources naturelles et contre les multiples formes d'abus de l'histoire. Identifier et évaluer des contextes historiques complexes suscite non seulement l'ouverture sur les potentialités et les risques de la dynamique accrue des réseaux mondiaux, mais aussi la volonté de se mobiliser pour la protection des biens culturels et des ressources naturelles de valeur.

Orientation de l'action historique mondiale signifie développer des perspectives mondiales en complément des approches individuelles, locales, régionales, nationales et macrorégionales, et prendre en compte les interactions entre les différents niveaux. De cette manière, la pensée historique orientée vers le monde apporte une contribution essentielle au *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

4.3.3.2 Compétences partielles liées à l'histoire pour la qualification de fin d'études, liées aux compétences clé du domaine de Développement mondial

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 sources historiques et critiques sur les questions de développement mondial sous forme de textes, images, films, cartes, graphiques, statistiques et moyens de communication modernes.
		1.2 ... utiliser des lieux d'apprentissage historiques extrascolaires, tels que des musées et des expositions, des archives, des bibliothèques, des monuments ou des monuments commémoratifs, pour recueillir des informations sur les enjeux de la mondialisation et du développement durable.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... comprendre les phénomènes culturels historiques, tels que les anniversaires, les fêtes, les coutumes et les symboles, ainsi que les monuments et monuments commémoratifs, en tant qu'expressions de l'identité collective et les comparer de manière transculturelle.
		2.2 ... identifier la diversité des mentalités, des cultures et des situations de vie en tant qu'expression des différences historiques des conditions d'action et des options des personnes.
		2.3 ... montrer les potentiels et les défis de la diversité culturelle dans des exemples historiques.
		2.4 ... comprendre la nécessité d'une pensée historique multi-perspective pour surmonter les préjugés ethnocentriques dans Un Monde unique.
		2.5 ... présenter à l'aide d'exemples les changements historiques dans l'environnement naturel.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... analyser des exemples historiques d'objectifs contradictoires entre les exigences de la politique, de la société, de l'économie et de l'environnement et leur signification pour le présent.
		3.2 ... du point de vue historique, traiter des questions de progrès technologique et de croissance économique dans le contexte du concept de durabilité.
3.3 ... analyser l'importance des conditions préalables technologiques dans le domaine des transports et de la communication dans le contexte du modèle de durabilité en utilisant des exemples historiques.		

4.	Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... distinguer et comparer en utilisant des exemples historiques les marges d'action d'individus, de groupes sociaux, d'entités politiques et d'alliances transrégionales.
		4.2 ... utiliser des exemples historiques pour analyser la complexité des développements spatiaux à différents niveaux – de l'individu à la communauté mondiale.
		4.3 ... identifier le changement historique vers les institutions supranationales et les « global players ».

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Évaluer	5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.	5.1 ... percevoir l'influence des orientations des valeurs, du changement des valeurs et des facteurs émotionnels passés et présents et la refléter.
		5.2 ... distinguer les valeurs historiques et contemporaines par des exemples historiques.
		5.3 ... prendre conscience des limites de leur propre point de vue et l'élargir par des changements de perspective synchrones et diachroniques
	6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.	6.1 ... intégrer le contexte historique et les perspectives futures dans la gestion des problèmes de mondialisation et de développement.
		6.2 ... examiner les changements historiques dans les relations entre l'homme et l'environnement et en tenir compte dans les déclarations sur les problèmes actuels de la mondialisation et du développement.
		6.3 ... prise de position en tenant compte de la conditionnalité historique au champ de tension de la position des normes spécifiques à la culture et universalistes.
	7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.	7.1 ... classer historiquement différentes mesures de développement et en évaluer les effets à court et à long terme.
	7.2 ... refléter l'influence des expériences historiques et des identités façonnées par l'histoire sur l'évaluation des mesures de développement.	

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Agir	<p>8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.</p>	<p>8.1 ... accepter la responsabilité individuelle et collective de la préservation des biens communs mondiaux (par exemple, les matières premières, le climat, l'eau) en tant que tâche historique dans le présent et pour l'avenir.</p> <p>8.2 ... distinguer les possibilités de solidarité passées et présentes avec les personnes touchées par des situations d'urgence (par exemple, pauvreté, guerre, catastrophes naturelles) et développer et présenter de propres options.</p> <p>8.3 ... s'ouvrir à des alternatives d'action personnelle et durable face au changement global et aux implications historiques de différents modes de vie.</p>
	<p>9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.</p>	<p>9.1 ... étudier les contextes historiques des situations de conflit actuelles selon une perspective multi-perspective et multi-causale et surmonter, par le dialogue avec d'autres, les obstacles à la compréhension résultant de perspectives partiales.</p> <p>9.2 ... utiliser des exemples historiques pour montrer les possibilités de compréhension, de coopération et de prévention des conflits dans le passé et le présent et pour développer des options d'action personnelle fondées sur elles.</p> <p>9.3 ... évaluer le rôle de l'auto-compréhension historique et des identités historiques pour la communication des individus et des groupes et l'utiliser pour comprendre les processus.</p>
	<p>10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.</p>	<p>10.1 ... accepter l'ouverture fondamentale du processus historique dans la pensée et l'action personnelles.</p> <p>10.2 ... renforcer la capacité de tolérer les situations ouvertes dans des incohérences et des ambiguïtés dues au traitement multi-perspective et multi-causal des sources historiques.</p>
	<p>11. Participation et contribution. Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.</p>	<p>11.1 ... s'engager avec des arguments historiques en faveur du renforcement des droits de l'homme et du développement durable.</p> <p>11.2 ... fixer des objectifs personnels pour le renforcement des droits de l'homme et du développement durable, sur la base des connaissances historiques, et participer à leur mise en œuvre.</p>

4.3.3.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires formulés pour des unités d'enseignement ne prétendent pas représenter des priorités de fond. Ce sont des thèmes évidents ou bien éprouvés qui illustrent la possibilité d'acquérir des compétences dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* (mais aussi transdisciplinaire ou interdisciplinaire).

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences
1 Diversité des valeurs et des conditions de vie : Diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Alexandre le Grand et l'hellénisme • L'empire romain • Vivre dans les états de croisés au Moyen-Orient • Métropoles modernes ; • Migration de et vers l'Europe 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 6.1, 8.1, 9.1, 9.2
2 Mondialisation des modèles religieux et éthiques	Propagation <ul style="list-style-type: none"> • des religions du monde • de progrès idéaux de la clarification • du modèle de l'État-nation • des idées des droits d'homme et des citoyens • de la démocratie et du libéralisme depuis la Révolution française 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 4.3, 5.2, 5.3, 6.3, 8.1, 9.3, 10.2, 11.1
3 Histoire de la mondialisation : Du colonialisme au village mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Expansion européenne et européanisation de la terre ; première et deuxième phases du colonialisme • Impérialisme • Décolonisation et mouvements d'indépendance • Développement d'institutions et de blocs transnationaux et supranationaux (ONU, UE) • Mouvements mondiaux, politique de développement 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2
4 Produits du monde entier : Production, commerce et consommation	<ul style="list-style-type: none"> • Réseaux commerciaux transrégionaux de l'Antiquité à nos jours (par exemple, épices, coton, soie, café, sucre, cacao) ; • Esclavage • Commerce triangulaire et produits coloniaux • Industrialisation, impérialisme et colonialisme • Division internationale du travail et déséquilibres mondiaux • Changement dans les habitudes de consommation • Fair Trade 	1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 10.1, 10.2, 11.2
5 Agriculture et nutrition	<ul style="list-style-type: none"> • Transfert culturel transrégional (par exemple céréales, pommes de terre, riz, cheval) • De la domestication du bétail/des plantes pour l'élevage industriel/agro-industrie et le génie génétique • Jalons dans l'histoire de la production agricole (par exemple invention/amélioration de la charrue, assolement triennal, engrais, méthodes de sélection) et leurs effets • Augmentation de la production et environnement ainsi que problèmes de distribution (par exemple, problème de la faim) 	1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4.2, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 11.2

6 Santé et maladie	<ul style="list-style-type: none"> • Propagation des maladies à la suite des guerres, expansions et processus de mondialisation • L'industrialisation et ses conséquences pour la santé/la maladie (progrès médicaux par rapport aux nouveaux risques pour la santé, par exemple) et la démographie • Organisations humanitaires internationales telles que le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge 	1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.2, 11.2
7 Éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Culture de l'écriture (de la tablette d'argile à l'ordinateur) • Diffusion mondiale des idées d'éducation européennes; • Changement historique de « <i>linguae francae</i> » (incluant grec, latin, espagnol, français, anglais, swahili, haoussa) • Continuité et évolution de l'inégalité des chances en matière d'éducation à tous les niveaux de la société, du local au mondial (par exemple, sexe, statut économique, région, religion) 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 5.1, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 9.3
8 Loisirs mondialisés	<ul style="list-style-type: none"> • Évolutions des loisirs et du temps libre, également sous l'influence du réseautage médiatique mondial • Le tourisme de masse en tant que défi écologique, social et éthique/moral 	1.1, 1.2, 2.2, 3.3, 5.2, 5.3, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1
9 Protection et utilisation des ressources naturelles et de l'énergie	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution historique de la production d'énergie et de ses conséquences (par exemple surexploitation par la déforestation) • Exemples historiques de la (non) adaptation des sociétés aux conditions environnementales changeantes • Histoire des mouvements environnementaux et de la politique 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1
10 Opportunités et dangers du progrès technologique	<ul style="list-style-type: none"> • Ambivalence du progrès technologique, par exemple dans les domaines <ul style="list-style-type: none"> • trafic et transport (par exemple, de l'invention de la roue au conteneur) • communication (également en ce qui concerne l'histoire de la participation politique) • la guerre 	1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.2, 6.2, 7.1, 8.1, 8.3, 9.3, 10.1, 10.2, 1.1
11 Changement environnemental mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Conséquences de la révolution néolithique et industrielle • Conditions et conséquences de la croissance de la population mondiale passée et présente • Conflits historiques/migrations à la suite de changements environnementaux 	1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 10.2, 11.1
12 Mobilité, développement urbain et transports	<ul style="list-style-type: none"> • Changement historique de la mobilité et des transports • Les villes, moteurs du développement historique • L'urbanisation de la population mondiale en tant que tendance historique mondiale : du village à la mégapole • Conflits entre centres urbains et périphérie 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 5.3, 6.1, 8.1, 8.3, 11.2
13 Mondialisation de l'économie et du travail	<ul style="list-style-type: none"> • La migration du travail dans le passé et le présent ; • Augmentation de la division (internationale) du travail ; • Conditions et conséquences historiques de la mondialisation de l'économie et du travail (par exemple pour l'État social et providence) 	1.1, 1.2, 2.2, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 9.1, 10.1, 11.1

14 Structures démographiques et développement	<ul style="list-style-type: none"> • Dépopulation et surpopulation dans différents contextes historiques (par exemple guerre de trente ans, industrialisation/rogres médical) • Changement démographique (p.ex. planning familial) • Changement familial, rôles de genre et structure d'âge (par exemple différences entre l'industrie, les pays émergents et en développement) 	1.1, 1.2, 2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 6.3, 7.1, 7.2, 8.3, 9.3, 10.2
15 Pauvreté et sécurité sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Modification des systèmes de sécurité sociale (par exemple, famille nombreuse et enfants tels que l'assurance vieillesse, l'hôpital et l'aide sociale, l'État-providence et l'état social, les prestations privées) • changement historique de la pauvreté (avec causes et conséquences) 	1.1, 1.2, 2.2, 3.1, 4.2, 5.1, 5.3, 6.2, 7.1, 8.2, 9.1, 10.2, 11.1
16 Paix et conflit	<ul style="list-style-type: none"> • Transformation de la guerre et de la paix de l'Antiquité à nos jours (y compris industrialisation de la guerre, armes de destruction massive, « nouvelles guerres », terrorisme international) • Historique du maintien de la paix (y compris la sécurité supranationale et l'assistance collective en cas de catastrophes humanitaires) 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 4.3, 5.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.2, 11.1
17 Migration et intégration	<ul style="list-style-type: none"> • Exemples historiques de l'Antiquité à nos jours • Changement de l'image de soi et d'images étrangères au cours des processus de migration et d'intégration transculturels (par exemple, émergence d'un sentiment de supériorité européen au cours de l'expansion/de la colonisation européenne) 	1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2
18 Domination politique démocratie et droits de l'homme (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • Changement historique des formes de gouvernement et de légitimité • Tension entre le contexte culturel « occidental » de la démocratie et des droits de l'homme et la revendication universaliste des concepts • Tension entre la revendication de souveraineté nationale et l'influence d'acteurs mondiaux et d'organisations non gouvernementales 	1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 7.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2, 11.1
19 Coopération au développement et ses institutions	<ul style="list-style-type: none"> • Origine et contexte, continuité et changement de la politique de développement et de la coopération 	1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.3, 10.2, 11.2
20 Global Governance – Gouvernance mondiale	<ul style="list-style-type: none"> • Changement de réglementation (équilibre des pouvoirs, émergence d'organisations inter- et supranationales, formation de blocs, monde multipolaire) 	1.1, 1.2, 4.3, 9.1, 9.2, 11.1
21 Communication dans un contexte mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Changement historique dans la communication à distance (des panneaux de fumée et de feu à la communication en temps réel sur une base numérique) • Opportunités et risques de la communication de masse dans les exemples historiques du début de l'ère moderne (impression) à nos jours 	1.1, 1.2, 2.1, 3.3, 4.2, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2

4.3.3.4 Suggestions d'enseignement axé sur les compétences: La politique coloniale européenne en Afrique au 19^{ème} siècle¹¹⁸ (à partir de la Cl. 9)

Raison du choix du thème et informations pour les enseignants

Préambule : Le sujet ainsi que sa conception concrète dans le projet d'enseignement suivant ont été formulés avec précaution afin que les enseignants aient la possibilité de concevoir un sujet de motivation adapté à leur enseignement individuel et aux particularités de la classe respective, de choisir des priorités, faire les ajustements nécessaires, en particulier pour tenir compte de l'origine migrante des apprenants, le cas échéant.

En référence à la dimension historique de la « mondialisation », on peut distinguer une phase de mondialisation *précoloniale*, *coloniale* et *actuelle*. Selon Ulrich Beck, cette dernière phase a pour particularité de faire prendre conscience aux hommes de la mondialisation des processus qui se déroulent aujourd'hui dans le monde entier.¹¹⁹ En ce qui concerne le terme « colonialisme », Jürgen Osterhammel en donne la définition suivante : « *Le colonialisme* est une relation de règle entre collectifs dans laquelle les décisions fondamentales sur le mode de vie des colonisés sont prises et effectivement appliquées par une minorité culturellement différente et à peine adaptative des dirigeants coloniaux, la priorité étant donnée aux intérêts extérieurs. À l'époque moderne, cela est généralement associé à des doctrines de justification idéologiques fondées sur la conviction des dirigeants coloniaux de leur propre supériorité culturelle ». ¹²⁰ Dans l'« Encyclopédie de la mondialisation » vous retrouverez cette entrée : « Le terme *colonialisme* est généralement associé aux temps modernes et, dans ce sens, désigne une caractéristique de la modernité, qui est en même temps devenue le préalable historique décisif de la mondialisation actuelle ». ¹²¹ Tandis que Osterhammel souligne le caractère de règle particulier des relations entre colonisateurs et colonisés, Kirchner souligne l'aspect historique de la mondialisation. Dans ce contexte, l'exemple d'enseignement historique choisi s'inscrit également dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

La décision de choisir ce sujet, qui s'adressait aux élèves de la 9^{ème} année, a été prise en considération du fait que ce sujet, présenté de manière exemplaire pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, était ancré dans tous les programmes d'histoire allemands et que de nombreux professeurs d'histoire ne le connaissaient pas très bien. D'autre part, il s'agissait de présenter des questions et des documents qui ne font pas (encore) partie

¹¹⁸ Il n'y a pas de normes éducatives CME à l'échelle nationale pour les leçons d'histoire. La présente leçon est basée sur le modèle de compétences du programme-cadre de l'état de Berlin et du « Programme d'enseignement de la 5^e à la 10^e année/École secondaire intégrée/École secondaire pour l'apprentissage « Apprendre dans un contexte mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable (Curriculaire[n] Vorgaben für die Jahrgangsstufen 5–10/Integrierte Sekundarschule/Gymnasium für den Lernbereich „Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung) » », publié par le Département de l'éducation, de la jeunesse et des sciences du Sénat (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2012), https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/curriculaire_20vorgaben_20berlin_20bne.pdf (Accès : 19/04/2015)

¹¹⁹ cf. Kreff, F., Knoll, E.-M., Gingrich, A. (2011) : Stichwort „Globalisierung“, dans : Lexikon der Globalisierung, éd. des mêmes, Bielefeld, p. 126–129, ici p. 126 f.

¹²⁰ Osterhammel, J. (20065) : Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen, München, p. 21.

¹²¹ Kirchner, I. (2011) : Stichwort „Kolonialismus“, dans : Lexikon der Globalisierung (Anm. 118), p. 183–186, ici : p. 183.

du répertoire standard des livres d'histoire, qui, jusqu'à présent, donnent généralement une image plutôt monolithique de l'Afrique. Les questions et tâches développées ici soulignent le changement de perspective en incluant des sources qui clarifient la perspective des « colonisés », encourageant la littérature critique dans le domaine des médias¹²² et encourageant la discussion sur le patrimoine colonial dans le processus actuel de mondialisation – à la fois sur les sociétés africaines et notamment aussi sur les sociétés allemandes. Ils soulignent la conscience des élèves de la pertinence quotidienne et des phénomènes structurels du racisme en Allemagne ainsi que dans d'autres sociétés du monde et clarifient le postulat éthique d'assumer une responsabilité sociale historiquement justifiée.

Bien entendu, une séquence thématique construite de manière exemplaire, telle que celle présentée ici, ne peut prendre en compte presque tous les aspects pouvant être liés au thème « 500 ans de colonialisme européen en Afrique ». Cela concerne, par exemple, l'histoire de l'esclavage et de la traite négrière, l'histoire et le présent du racisme, l'histoire du colonialisme en Afrique, la voie des États africains vers l'indépendance et l'héritage européen et africain du colonialisme et des débats sur les structures « néocoloniales » des processus internationaux de mondialisation. Cependant, l'exemple donné peut être lié à toutes les questions mentionnées ci-dessus. En outre – également en raison de la limitation spatiale – aucun des sous-thèmes abordés ici n'est traité de manière exhaustive : Bien entendu, les conséquences économiques des frontières coloniales sur le continent africain ne doivent pas être sous-estimées, même si nous n'avons pas explicitement inclus cette question. Cependant, nous fournissons des cartes qui identifient les routes commerciales intra-africaines précoloniales (esclaves) et nous permettent ainsi de nous concentrer sur des questions pertinentes.

Outre les problématiques développées ici, il est conseillé d'inclure un travail sur les sources d'images (par exemple le colonialisme dans la publicité) et de mener une « recherche de traces sur le site » d'histoire locale (présence de l'histoire coloniale, par exemple épiceries, noms de rues, monuments).¹²³ La tentative d'analyser, aujourd'hui, la phase actuelle de la mondialisation, en particulier dans de nombreux pays africains caractérisés par d'énormes problèmes de « bonne gouvernance », à travers la prise en compte historique de la période coloniale et des conséquences de la colonisation, n'est pas facile. Dans l'exemple de la leçon, nous essayons de résoudre la complexité en intégrant différentes perspectives sur la situation actuelle de nombreux États africains. Ainsi, dans la deuxième phase du processus d'enseignement, la division de l'Afrique (Conférence de Berlin 1884/85) se base sur la question de savoir comment le processus de développement des États africains d'aujourd'hui peut être considéré comme un élément clé pour comprendre les problèmes actuels. Les phases d'enseignement 3 et 4 présentent les perspectives des colonisés et présentent divers points de vue sur le rôle du passé colonial dans les problèmes contemporains du continent.

¹²² Cf., par exemple, introduction et conclusion de la séquence: examen critique des tendances de la représentation africaine dans la presse

¹²³ Les tâches connues – et très utiles du point de vue didactique – de la « recherche d'indices » (« histoire du colonialisme sur place ») historiques locales ont été abandonnées, car une multitude de concepts et d'expériences de projets correspondants ont déjà été publiés qui peuvent stimuler et soutenir les enseignants à concevoir de tels projets « sur site ».

Il convient de prêter attention au fait que les explications monocausales des conséquences de la colonisation sur l'histoire du continent, telles que « les démarcations coloniales sont la cause des problèmes des États africains d'aujourd'hui », sont évitées. Les textes présentés en tant que matériel dans la phase 4 abordent ce problème. Ils mettent en évidence divers facteurs importants pour la situation actuelle des pays africains. Celles-ci doivent être prises en compte lors des discussions intermédiaires et d'évaluation avec les élèves.

Grille de compétence

Dans l'enseignement de l'exemple illustré, les compétences de base 1, 5 et 10 du *domaine d'apprentissage Développement mondial* doivent être promues. Les trois niveaux de qualification de l'enseignement intermédiaire énumérés dans le tableau décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de rétroaction des élèves. Les niveaux d'exigence les plus élevés incluent les plus bas. Les conditions-cadres, les groupes d'apprentissage et les priorités des matières respectives peuvent donner lieu à des exigences différentes. Ils devront peut-être être complétés par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques. Pour les tâches individuelles, des « objectifs et attentes » supplémentaires ont été formulés.¹²⁴ Ils complètent l'approche de l'enseignement axé sur les compétences dans la tradition des objectifs d'apprentissage liés au contenu.

¹²⁴ Pour des raisons d'espace, ces informations n'apparaissent que dans la version en ligne : www.globaleslernen.de

Compétence spécifique	Comp. tech.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent ...				
1. ... rechercher et évaluer dans les sources historiques et la couverture médiatique actuelle, des informations et des arguments sur les événements en Afrique liés aux tâches.	1.1	... trouver des informations et des arguments dans des sources historiques et la couverture médiatique actuelle sur une tâche donnée et les comparer avec leurs propres connaissances antérieures.	... rechercher des informations et des arguments dans des sources historiques et la couverture médiatique actuelle sur une tâche donnée, en les gardant structurés et en les comparant avec leurs propres connaissances antérieures. rechercher, sélectionner, structurer et comparer de manière critique les informations et les arguments dans des sources historiques et la couverture médiatique actuelle, et les comparer à leurs propres résultats en ce qui concerne les similitudes et les différences.
2. ... effectuer un échange de perspective en travaillant avec des sources et des récits de l'histoire coloniale de l'Afrique et de ses conséquences.	5.2, 5.3	... utiliser des sources et des représentations, au moins quelque peu, pour changer les perspectives dans le traitement des questions/tâches concernant le colonialisme en Afrique et ses conséquences, et pour prendre conscience des limites de leur propre point de vue.	... utiliser des sources et des représentations pour développer des perspectives largement indépendantes sur le traitement des questions/tâches concernant le colonialisme en Afrique et ses conséquences, et identifier ainsi les différentes orientations de valeur et les comparer avec leurs propres positions.	... procéder de manière indépendante à un changement historique de perspective à l'aide d'une analyse critique des sources et des récits du colonialisme en Afrique et réfléchir aux conséquences pour la situation actuelle des anciens États coloniaux ainsi que pour leur propre image et les citoyens africains.
3. ... accepter de manière constructive l'ouverture du processus historique face aux problèmes complexes du colonialisme et de ses conséquences.	10.1, 10.2	... identifier à l'aide d'un exemple d'enseignement d'une vision de l'histoire à perspectives multiples et à causes multiples, avec l'aide appropriée, l'ouverture du processus historique, au moins dans une certaine mesure, et accepter l'importance de l'ouverture personnelle pour l'action sociale dans le changement mondial.	... reconnaître l'importance d'une vision multi-perspective et multi-causale de l'histoire comme un défi par des exemples concrets de leçons, supporter des situations ouvertes même dans leur nature contradictoire, et expliquer la valeur d'une attitude personnelle ouverte vis-à-vis de l'action sociale face aux changements mondiaux.	... examiner la mondialisation et les processus de développement de cette manière, en prenant les défis personnels et sociaux d'un avenir ouvert comme une opportunité, sur la base d'une analyse historique multi-perspective et multicausale de la coresponsabilité des conséquences de la colonisation de l'Afrique.

Déroulement de la leçon, tâches et attentes

1. Phase

Quelle image de l’Afrique avons-nous et quelles images voyons-nous dans les médias ?

L’introduction au sujet sert à établir les connaissances préalables des élèves et à traiter des concepts individuels et médiatisés de la situation politique, sociale et économique du continent africain. Les élèves ont la possibilité d’obtenir et de traiter des informations historiques. Deux semaines avant la première leçon, les élèves (par exemple, en groupes de deux) reçoivent les tâches 1 à 3, qui sont traitées en groupes de deux jusqu’au début de la leçon. Les cartes mentales sont ensuite présentées, comparées et discutées dans la première leçon de l’UE et restent présentes dans la classe tout au long de la leçon.

Tâches

1. Faites un brainstorming et créez une carte mentale personnelle de votre connaissance de l’histoire et du présent du continent africain.
2. Faites des recherches pendant deux semaines sur le thème « Afrique » dans la couverture médiatique (journaux, télévision, Internet), en accordant une attention particulière aux déclarations historiques et aux déclarations sur les quatre dimensions du développement *social, environnemental, économique et politique*. Notez vos résultats de recherche sous forme de points clés.
3. Comparez vos résultats de recherche avec le contenu de votre carte mentale et ajoutez-y une couleur différente avant de rédiger un commentaire concis sur les correspondances et les différences.
4. Discutez de vos découvertes en classe et, à la fin, formulez des questions sur le contexte historique de la situation actuelle des sociétés et des États sur le continent africain, que nous examinerons ultérieurement.¹²⁵

2. Phase

L’émergence des États africains d’aujourd’hui – une clé pour comprendre la situation actuelle ?

Les première et deuxième tâches de cette phase seront effectuées en parallèle dans le cadre d’une procédure de partage du travail et les résultats seront ensuite présentés en plénière. Cependant, si la première tâche est gérée par toute la classe, les deux parties de la seconde tâche sont facultatives. Elles peuvent ensuite être traitées par des élèves ayant une cadence de travail élevée.

¹²⁵ Note : La formulation des questions historiques est ouverte. Les questions qui ne sont pas abordées dans la leçon seront enregistrées, données aux élèves intéressés en tant que tâches de recherche supplémentaires ou présentées à un expert en histoire africaine à la fin.

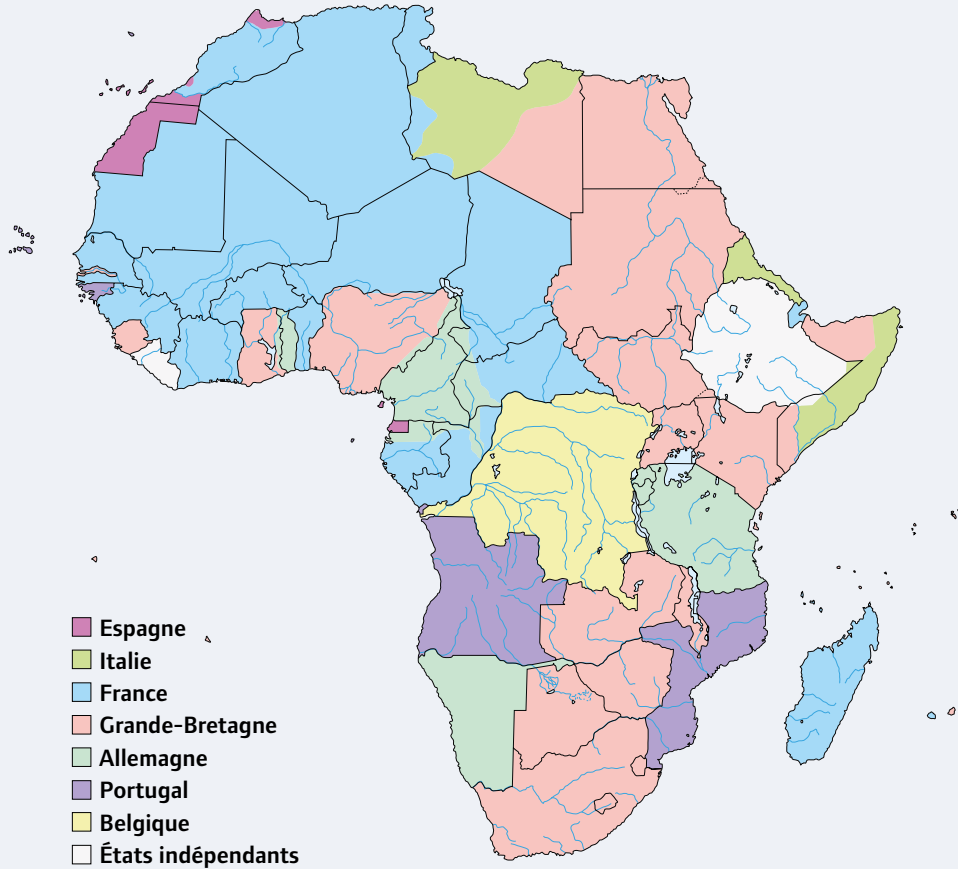
Tâches

1. Comparez et analysez en partenariat la carte que « l’Afrique a tenté d’esquisser aux alentours de 1870 » (**M 1**), avec d’autres cartes de l’Afrique, la « division européenne de l’Afrique » autour de 1914 (**M 1a**) et montrez les frontières des pays africains d’aujourd’hui¹²⁶ (**M 1b**).
 - a) Commencez par comparer les trois cartes (**M 1**, **M 1a** et **M 1b**), en tenant compte notamment des zones de peuplement des peuples africains, des routes commerciales intra-africaines (esclavagistes) et des anciennes bases coloniales vers 1870. Si vous ne pouvez pas voir les modifications clairement, dessinez d’abord les lignes de démarcation dans les deux cartes (« 1914 », « aujourd’hui ») avec des couleurs différentes dans **M 1**, puis comparez.
 - b) Résumez les résultats de votre analyse et tirez autant de conclusions fondées que possible sur les origines de l’État africain.
2.
 - a) Représentez les données statistiques en **M 2** sous forme d’histogramme et formulez trois observations instructives.
Discutez de manière à présenter la « division de l’Afrique » dans un lexique de 1891/92, qui s’est transformé en un « dictionnaire de conversation » destiné au grand public.
 - b) À l’aide de votre manuel et de votre connaissance de l’industrialisation, examinez les conditions qui ont permis aux puissances coloniales européennes, à la fin du XIXe siècle, d’établir un régime colonial sur le vaste continent africain en un temps si court.¹²⁷
3. Discutez en petits groupes pour savoir si et dans quelle mesure la genèse coloniale des États africains (dans leur majorité) pourrait avoir des conséquences sur l’histoire du continent à ce jour. Chaque groupe présente les deux considérations qui lui semblent les plus importantes. Celles-ci sont enregistrées sur une affiche accrochée dans la classe.

¹²⁶ Pour la création d’États indépendants, p. ex.: www.brown.edu/Research/AAAH/map.htm (Accès : 19/04/2015)
http://commons.wikimedia.org/wiki/Atlas_of_colonialism?uselang=de (Accès : 19/04/2015)
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colonisation2.gif> (Accès : 19/04/2015)

¹²⁷ L’impulsion de l’enseignant est de demander pourquoi l’Afrique, dernier continent, n’a été colonisée qu’à la fin du XIXe siècle.

M1a : La politique coloniale européenne en Afrique vers 1913



© Wikimedia : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colonial_Africa_1913_map.svg (Accès : 19/03/2019)

M2 : Mot-clé « Afrique » dans « Meyer's Konversationslexikon » de 1891/1892

« Afrique [...]. La division du continent entre les puissances européennes a progressé rapidement ces dernières années, bien que la saisie de vastes territoires ne soit dans la plupart des cas que sur papier et vise uniquement à sécuriser les terres concernées des parties intéressées contre des entreprises d'autres parties. [...] On voit ci-dessous à quel point la possession coloniale européenne en A s'est élargie depuis 1876 [...]. Ils possédaient ou revendiquaient :

	1876	1890
France	733 479 km ²	5 956 914 km ²
Grande-Bretagne	761 381 km ²	4 170 474 km ²
Empire Allemand		2 720 000 km ²
Royaume de Belgique		2 491 000 km ²
Portugal	1 799 364 km ²	2 264 945 km ²
Turquie	1 000 000 km ²	1 000 000 km ²
Italie	935 000 km ²	
Espagne	9 480 km ²	519 280 km ²
En tout :	4 303 704 km²	20 057 613 km²

Maintenant que la superficie de l'Afrique est estimée à 29 826 922 km², il ne reste plus que 9 769 309 km², dont la plus grande partie est imputable au Sahara de plus de 6 millions de km². »

Konversationslexikon de Meyer, 4^{ème} édition, 19^{ème} volume (supplément annuel), Hildighausen 1891/1892.

Pour comparaison La superficie de la République fédérale d'Allemagne est d'environ 360 000 km², celle de la RPC autour de 9.600 000 km² (2013).

3. Phase

Comment les puissances européennes ont-elles justifié la colonisation de l'Afrique et comment les Africains ont-ils vécu la domination coloniale ?

Ce n'est que beaucoup plus tard, en 1884, que le Reich allemand a officiellement rejoint le cercle des puissances coloniales européennes. Il a participé à la course européenne pour la division coloniale de l'Afrique. Afin de parvenir à un accord pacifique avec les anciennes puissances coloniales, le chancelier Bismarck a invité 14 États à une conférence à Berlin (15.11.1884, 26, 2. 1855), à la « Conférence de Berlin », à la « Conférence du Congo », aussi appelé la « Conférence sur l'Afrique de l'Ouest ». Elle a servi à préparer la division du continent africain entre les puissances européennes participantes, à savoir la Belgique, l'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, le Portugal et l'Espagne (voir M2).

Tâches

Préparez en groupe une présentation orale des deux premières strophes du poème de Michael Kayoya (M 3), dans laquelle la perspective des puissances coloniales européennes et celle des « colonisés » présentées dans le poème sont mieux exprimées.

Pour préparer la lecture du poème :

1. Analysez et mettez en cause les affirmations de la source textuelle (M 4) sur la Conférence de Berlin (participants à la Conférence de Berlin, objectifs et intentions des puissances européennes, attitude à l'égard de la population africaine) et comparez-les à la représentation du rôle des puissances coloniales dans le poème de Kayoya.
2. Développez un dialogue fictif entre Kayoya et un représentant des puissances coloniales sur la description et l'évaluation de la domination coloniale par Kayoya.
3. Discutez des raisons des différences entre le mémorandum d'accord dans le document de la Conférence de Berlin et le point de vue de Kayoya et rédigez sur cette base dans chaque travail un commentaire de jugement historique sur le poème de Kayoya.

MATÉRIELS

M3 : Michel Kayoya (1934–1972)

La confiance en soi des « colonisés » (1968)

Michel Kayoya est né en 1934 au Rwanda-Burundi, sous mandat belge (tutelle) de 1919 à 1962. Il a fait ses études dans des institutions catholiques, a étudié la philosophie et la théologie et a été, après ses études en Belgique, ordonné prêtre catholique en 1963 à Kikumbu. Il a également été enseignant et écrivain. En 1972, il fut assassiné pendant la guerre civile. Dans le poème « La confiance en soi des colonisés », Michel Kayoya revient sur ses années d'école au Rwanda-Burundi.

La confiance en soi des « colonisés » (2 des 11 strophes)

- Notre continent a été divisé à Berlin en 1885.
 Sans demander à personne,
 on avait accepté notre misère.
 On est venu nous sortir de nos siècles
 5 de misère.
 On est venu pour nous
 éduquer. On est venu nous
 civiliser.
 Ce traité de Berlin me rend malade depuis longtemps.
 10 Chaque fois que je tombais sur cette date, je
 ressentais le même mépris.
 Qu'un homme te méprise
 D'accord
 Tu y penses un jour Après c'est fini
 15 Qu'un peuple te méprise.
 Toi
 Ton père,
 ta mère,
 ton peuple
 20 C'est le comble !
 Le comble de l'indignation qu'un cœur humain
 Peut « digérer ».
 Le pire, c'est qu'ils m'ont appris cette date. Je devais la
 mémoriser.
 25 Tout au long d'un cours, on nous a cité les noms des
 partenaires contractuels de Berlin
 Leurs compétences extraordinaires
 Leurs habiletés diplomatiques
 Les motivations qui se trouvaient derrière chacun.
 30 Devant nos visages immobiles, on nous a étalé les
 conséquences:
 La pacification de l'Afrique
 Les avantages de la civilisation en
 Afrique Le courage des chercheurs
 35 L'humanisme désintéressé
 Mais personne Absolument personne n'a souligné l'insulte,
 la honte qui nous accompagnait partout.
 Un humain,
 Celui qui est égal à toi
 40 Se mêle de vos affaires sans demander
 C'est un manque flagrant de courtoisie qui blesse tous les cœurs sensibles. [...]

De : Michel Kayoya (1978) : Sur les traces de mon père. Un Africain cherche l'Afrique, Gütersloh,
 pp. 84-87, p. 84 et suiv. [1968, 1971 en français, publié dans la maison d'édition française
 « Éditions des presses Lavigerie » à Bujumbura/Burundi].

M4 : Extrait du préambule et de l'article 6 du document final de la Conférence de Berlin, 26 février 1885 (Acte général de la conférence de Berlin)

[Introduction] Au nom du Dieu Tout-Puissant,

Sa Majesté l'Empereur d'Allemagne, Sa Majesté l'Empereur d'Autriche [...] et Roi Apostolique de Hongrie, Sa Majesté le Roi des Belges, Sa Majesté le Roi de Danemark, Sa Majesté le Roi d'Espagne, le Président des États-Unis d'Amérique, le Président de la République française, Sa Majesté la Reine du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande et Impératrice des Indes, Sa Majesté le Roi d'Italie, Sa Majesté le Roi des Pays-Bas, Grand-duc de Luxembourg, etc., Sa Majesté le Roi de Portugal, Sa Majesté l'empereur de tous les Russes [tsar de Russie], Sa Majesté le roi de Suède et de Norvège [...] et Sa Majesté l'empereur des Ottomans, dans le but de promouvoir le développement du commerce et de la civilisation dans certaines régions africaines dans un esprit de bon consentement mutuel [...]; D'autre part, guidés par le souci de prévenir les malentendus et les différends pouvant résulter à l'avenir de nouvelles acquisitions sur les côtes africaines, et en même temps d'examiner les moyens d'améliorer le bien-être moral et matériel des peuples autochtones, le gouvernement impérial allemand, en accord avec le gouvernement de la République française, ony décidé de convoquer une conférence à Berlin à cette fin [...].

Art. 6 : Dispositions concernant la protection des indigènes [...]

Tous les pouvoirs qui exercent des droits souverains ou une influence dans les domaines imaginaires s'engagent à veiller à la préservation de la population autochtone et à l'amélioration de sa situation matérielle et morale, et à coopérer à la suppression de l'esclavage, en particulier du commerce des nègres ; ils protégeront et favoriseront, sans distinction de nationalité ni de culte, toutes les institutions et entreprises religieuses, scientifiques et caritatives créées et organisées à cette fin, ou visant à informer les autochtones et à leur faire comprendre et apprécier les avantages de la civilisation.

Les missionnaires chrétiens, les érudits, les chercheurs ainsi que leur entourage, leurs biens et leurs collections font également l'objet d'une protection spéciale.

Source : http://de.wikisource.org/wiki/General-Akte_der_Berliner_Konferenz_%28Kongokonferenz%29

(Accès : 19/04/2015)

4. Phase

L'histoire de la colonisation de l'Afrique révèle-t-elle une responsabilité européenne particulière vis-à-vis de ce continent ?

Tâches

1. Analysez et discutez en partenariat les déclarations d'un historien africain (**M 5**) et d'un expert allemand de l'Afrique (**M 6**), en référence à **M 3** et **M 4**, et prenez une décision motivée indiquant si et comment vous allez compléter vos cartes mentales respectives.
2. Formez des petits groupes à partir de l'ensemble ou de deux des trois textes **M 5**, **M 6** et **M 7** abordez l'une des questions suivantes :
 - a) Dans quelle mesure comprend-on mieux la situation actuelle des États africains, si l'on connaît leur histoire coloniale ?
 - b) Les anciennes puissances coloniales ou l'Europe dans son ensemble ont-ils aujourd'hui une responsabilité historique particulière envers les États africains postcoloniaux ? Établissez une prise de position commune qui établit des similitudes et des opinions différentes et garde les questions ouvertes. Soumettez-la à la discussion en classe.

M 5 : Albert Kwadzo Adu Boahen sur l'importance du colonialisme pour l'Afrique

Albert Kwadzo Adu Boahen (1932-2006) discute longuement dans 20 pages du septième volume de « l'Histoire générale de l'UNESCO pour l'Afrique » de la question de savoir comment le colonialisme en Afrique devrait être jugé historiquement et s'il s'agit également d'un héritage « positif » du colonialisme en Afrique. Ensuite, des extraits de sa discussion sur l'éducation sont d'abord présentés à titre d'exemple (en référence à Michel Kayoya) ;

a) Concernant l'éducation coloniale

« Les établissements d'enseignement occidentaux se sont développés en étroite association avec le christianisme. [...] Il est incontestable qu'à la fin de la domination coloniale, il n'y avait que relativement peu de zones où au moins les écoles primaires n'étaient pas disponibles. L'extension des établissements d'enseignement occidentaux avait des implications sociales de grande portée, y compris la croissance du nombre d'élites éduquées africaines orientées vers l'Occident, élite qui forme aujourd'hui [1985] l'oligarchie dirigeante et l'épine dorsale des services publics dans les États africains. » (p. 797)

« Le système éducatif mis en place par les puissances coloniales était très inadéquat, inégalement réparti, insuffisant et donc moins propice à l'Afrique qu'il n'aurait pu l'être. Cinq institutions d'enseignement différentes ont été créées par la domination coloniale : Écoles primaires et secondaires, instituts de formation des enseignants et collèges techniques et universités. Mais, alors qu'il existait déjà de nombreuses écoles primaires en Afrique occidentale britannique [...] vers 1860, les universités et les établissements [...] d'enseignement technique n'ont été introduits que vers la fin de l'ère coloniale. [...]

Outre la quantité insuffisante et la répartition inégale des établissements d'enseignement, les programmes étaient déterminés par les puissances coloniales et étroitement alignés sur ceux des États coloniaux [...] et manquaient donc aux besoins du continent [africain]. Pas moins que Sir Gordon Guggisberg, gouverneur de la Gold Coast [= Ghana] de 1919 à 1927, a déclaré : L'une des plus grandes erreurs de notre éducation [coloniale] précédente a été que les Africains ont été éduqués pour devenir des Européens plutôt que des Africains. [...] À l'avenir, l'éducation cherchera à faire en sorte qu'un Africain reste Africain et développe un intérêt pour son propre pays. » Bien que Guggisberg ait créé le collège Achimota pour tenir sa promesse, globalement, l'éducation était entre les mains de missionnaires chrétiens soucieux d'éduquer les personnes capables de lire la Bible en anglais ou en vernaculaire, ainsi que des enseignants et des prêtres. [...]

L'impact de cette éducation inadéquate, unilatérale et mal dirigée sur les sociétés africaines a été profond et persistant. Premièrement, cela a laissé l'Afrique avec un énorme problème d'analphabétisme [...]. Deuxièmement, les élites éducatives nouvellement formées étaient des élites complètement aliénées qui vénéraient la culture européenne et méprisaient la culture africaine. Et, de plus, un autre résultat du colonialisme a été que l'Africain lui-même est devenu un homme à mépriser, humilier et discriminer – ouvert et dissimulé. » (p. 801)

b) Concernant une évaluation globale du colonialisme en Afrique

« La présente analyse aurait dû indiquer que ces scientifiques surestiment l'opinion selon laquelle le colonialisme n'est qu'un désastre et n'a produit que le sous-développement et le retard. L'accusation d'exagération frappe également les partisans du colonialisme [...] qui considèrent le colonialisme comme une bénédiction pour l'Afrique et ceux qui considèrent l'équilibre [du colonialisme] comme équilibré. De l'avis de l'auteur, un jugement plus approfondi n'affirmera pas que le colonialisme n'était que négatif pour l'Afrique, en fait, il y avait aussi du bon. Mais dans le même temps, les Européens ont réalisé d'énormes profits en Afrique via des sociétés minières, des sociétés de négoce, des banques, des sociétés de transport, des plantations et des sociétés de concession¹²⁸. [...] Enfin, peu importe ce que le colonialisme a fait pour les Africains d'Afrique, en termes de capacités, de ressources, de pouvoir et d'influence en Afrique, il aurait pu et aurait dû faire beaucoup plus. Ceci est admis par [le scientifique P. C.] Lloyd : ' On aurait pu faire beaucoup plus [pour l'Afrique] si les pays industrialisés avaient considéré le développement des régions arriérées [en Afrique] comme la tâche la plus importante '. Mais, tout simplement parce que les puissances coloniales ne considéraient pas le développement des sociétés africaines comme une priorité ni tout une préoccupation centrale, elles devaient être condamnées. C'est la raison pour laquelle l'époque coloniale restera dans l'histoire comme une époque de croissance sans développement, d'exploitation incessante des ressources de l'Afrique et, dans l'ensemble, d'appauvrissement et d'humiliation des peuples africains. » (p. 805)

Source : Adu Boahen (Éd. 1985) : General History of Africa, Vol. 7: Africa: Under Colonial Domination 1880–1935 (UNESCO General History of Africa), Berkeley (Traduit par S. Popp). Cf. la version en ligne de ce volume: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/general-history-of-africa/volumes/complete-edition/volume-vii-africa-under-colonial-domination-1880-1935/> (Accès : 19/04/2015)

¹²⁸ Sociétés concessionnaires : Entreprises ayant reçu une concession (à droite) du gouvernement colonial pour une zone spécifique (coloniale) d'extraction de matières premières.

M6 : La perspective d'un expert allemand en Afrique

Dans une interview à n-tv, le scientifique africain Thomas Bierschenk (Université de Mayence) a commenté la question du rôle que le passé colonial joue encore dans les problèmes actuels du continent.

Extraits de cette interview :

N-tv.de : 50 ans ont passé depuis la grande vague d'indépendance en Afrique. Sommes-nous équitable envers l'Afrique quand nous parlons d'Afrique et des Africains ?

TB : Non, nous ne le sommes pas. [...] Personne ne parlerait des problèmes de développement de l'Asie en public alors que nous parlons de l'Afrique. Tout le monde sait que la Chine n'est pas l'Irak et que le Koweït n'est pas l'Afghanistan. [...]

N-tv.de : Le colonialisme est toujours responsable de nombreux problèmes de l'Afrique. Est-ce toujours légitime après 50 ans ?

TB : Bien entendu, on ne peut plus imputer le colonialisme aux seuls problèmes de l'Afrique aujourd'hui. Cependant, il faut dire très clairement que les pays africains, lorsqu'ils ont finalement accédé à l'indépendance, avaient un héritage difficile. Aucune puissance coloniale n'a particulièrement bien préparé ses pays à l'indépendance. Cela se voit, par exemple, dans les taux de scolarisation. Le continent n'atteignait que les chiffres qu'avait un pays comme la Corée dans les années 50. En fait, de nombreux pays ont également acculé à l'indépendance.

N-tv.de : De nombreux pays sont restés unis à leur ancienne puissance coloniale, notamment par le maintien des relations économiques. Quel effet cela a-t-il eu ?

TB : À quelques exceptions près, les colonies étaient caractérisées par des structures économiques coloniales. Elles devaient fournir des produits primaires de l'agriculture et des mines et importer des produits finis à leur intention. Puisque les états ne sont pas sortis même après l'indépendance. [...]

N-tv.de : Certains pays gagnent encore beaucoup d'argent avec le négoce de matières premières. Dans quelle mesure l'Afrique est-elle maintenant responsable de ses problèmes à cause de ses élites corrompues ?

TB : [...] Pour des pays comme la Norvège, le [...] pétrole fait partie d'une structure globale et les revenus sont utilisés pour réaliser des investissements. Que cela ne soit pas arrivé en Afrique, les élites ont une part importante, ce qui est très clair.

N-tv.de : Pourquoi si peu de solutions propres sont-elles développées en Afrique pour résoudre ces problèmes considérables ?

TB : Malheureusement, dans le système [d'aide au développement] mis en place depuis les années 50, de nombreux consultants sont également intéressés par une relation de dépendance permanente vis-à-vis de l'aide institutionnalisée. [...] Grâce à cette aide institutionnalisée, l'Afrique n'est guère incitée à rechercher ses propres solutions. [...] Le problème de l'Afrique n'est pas seulement de construire des États et des administrations qui fonctionnent. En Europe et en Asie, les classes moyennes développées ont soutenu le développement et la démocratie. Cela commence seulement en Afrique. En 1960, seulement 13 % des Africains vivaient dans des villes. Il y a maintenant un processus d'urbanisation rapide, de même que les forces sociales qui poussent au développement et à la prévisibilité.

N-tv.de : Vous attendez-vous à ce que la vie croissante dans les villes conduise à plus de pouvoir du continent ?

TB : Ce sera sans aucun doute le cas. Il existe à présent une culture urbaine en Afrique qui n'existait pas il y a 50 ans. L'alphabétisation est bien avancée, dans les villes elle est déjà à 100 % chez les garçons. Il existe une production culturelle locale vitale, des médias privés, des journaux et des radios en plus des chaînes de télévision publiques. Une société civile dynamique fait son apparition et aura sûrement un impact positif durable. Mais les pays africains ont eu besoin des 50 dernières années pour créer des conditions structurelles spécifiques pour le développement. [...]

N-tv.de : Y a-t-il des choses que nous pouvons apprendre de l'Afrique aujourd'hui ?

TB : Ce que je remarque encore et encore en Afrique, c'est la capacité de nombreuses personnes à créer une vie viable malgré les circonstances les plus difficiles. Maintenir un minimum de démocratie est un accomplissement dans cet environnement. Ce que je remarque aussi, c'est la grande tolérance religieuse de nombreux Africains. Il y a des chrétiens, des musulmans et des adeptes de la religion autochtone dans une même famille. [...]

L'Afrique et la « malédiction des ressources ». Thomas Bierschenk interviewé par Solveig Bach (n-tv).

Dans : <http://www.n-tv.de/politik/Afrika-und-der-Ressourcenfluch-article1265746.html> (Accès : 19/04/2015)

4.3.3.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

L'évaluation des performances des élèves repose sur des observations continues par rapport aux compétences spécifiques à acquérir et au dialogue avec les élèves. En conséquence, ils devraient être de plus en plus en mesure d'évaluer de manière réaliste leurs performances par rapport aux objectifs qu'ils se sont fixés en classe, d'identifier les besoins en apprentissage et de planifier leur propre processus d'apprentissage.

En dialoguant avec les élèves, les enseignants reçoivent eux-mêmes des informations importantes sur l'efficacité de l'enseignement, ce qui leur permet de structurer la suite des cours de manière à permettre un soutien individuel.

L'évolution des modalités d'apprentissage et des activités offre de nombreuses possibilités et points de référence pour l'évaluation des performances. Elles doivent être adaptées aux principes et critères de la matière et au niveau de développement des élèves. Outre l'expertise en enseignement de l'histoire et les compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* (sélectionné pour la leçon), il s'agit également de compétences interdisciplinaires. Dans le cas de l'unité d'enseignement proposée, cela inclut, par exemple, l'augmentation d'une autonomie accrue, une coopération constructive dans le travail en partenariat et en groupe, le traitement des questions et considérations des camarades de classe et la réflexivité croissante. En plus du comportement dans les discussions et discours, les solutions développées par soi-même dans les présentations permettent une conclusion sur les compétences acquises et développées. Les critères d'évaluation sont basés sur les objectifs et les exigences techniques et interdisciplinaires, mais surtout sur les niveaux de la grille de compétences conçus pour l'unité d'enseignement. Non seulement les exigences absolument remplies, mais également les progrès individuels en matière d'apprentissage jouent un rôle.

La référence aux compétences recherchées dans la proposition de cours est essentielle pour le retour d'expérience dans les discussions sur le développement de l'apprentissage, ce qui devrait au moins être connu des élèves, du moins de manière élémentaire.

Ainsi, la compétence spécifique sélectionnée 1 (dans les sources historiques et la couverture médiatique actuelle, être en mesure de faire des recherches et d'évaluer des informations sur les événements en Afrique liés aux tâches), entre autres, sur la première tâche de la première phase (où les recherches sur l'histoire et le présent de Evaluation dans une carte mentale), mais aussi sur le traitement des sources dans les phases d'enseignement suivantes.

La compétence 2 (perspectives changeantes lors de l'utilisation de sources et de récits de l'histoire coloniale de l'Afrique et de ses conséquences), détermine le processus d'apprentissage principalement en phase 3 (qui concerne la perception des perspectives des puissances coloniales européennes à la Conférence de Berlin et les points de vue de ceux qu'elles ont colonisés à l'exemple d'un poème de Michel Kayoya va). Changer de perspective plus tard dans la phase 4 joue un rôle central dans la formation de sa propre opinion (qui concerne

différentes perspectives en quête d'une réponse à la question de savoir si l'histoire de la colonisation de l'Afrique donne lieu à une responsabilité européenne particulière envers ce continent).

Le développement de la compétence 3 (accepter de manière constructive le processus historique face aux problèmes complexes du colonialisme et de ses conséquences) joue un rôle de plus en plus important dans le déroulement de l'unité d'enseignement et nécessite de renforcer la capacité à traiter avec des sources apparemment contradictoires et à supporter l'ambiguïté. Le développement de l'apprentissage peut également être identifié, par exemple, par la mesure dans laquelle les élèves reconnaissent les questions clés en suspens des quatre phases de la leçon en tant que telles et trouvent des réponses différenciées et à perspectives multiples.

4.3.3.6 Bibliographie et liens

Littérature sur laquelle s'appuient les propositions d'enseignement :

Adu Boahen (Éd.1985) : General History of Africa, Vol. 7 : Africa : Under Colonial Domination 1880–1935 (UNESCO General History of Africa), Berkley

Barth, B. (2007) : Das Zeitalter des Kolonialismus, Darmstadt

Cooper, F. (2012) : Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive, Frankfurt/M.

Eckert, A. (2006) : Kolonialismus, Frankfurt/M.

Marx, C. (2004) : Geschichte Afrikas. Von 1800 bis zur Gegenwart, Paderborn

Osterhammel, J., Jansen, J. C. (2012) : Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen, München

Reinhard, W. (2008) : Kleine Geschichte des Kolonialismus, Stuttgart

Documentation complémentaire sur l'aspect genre

Allman, J., Geiger, S., Musisi, Nakanyike (eds. 2002) : Women in colonial African histories, Bloomington

Cole, C., Manuh, T., Miescher, S. (eds. 2007) : Africa after gender? Bloomington

Hunt, R. N. (ed.1997) : Gendered colonialism in African history, Oxford

Nnaemeka, O. et al. (eds.1996) : African women and imperialism, Trenton

A propos de la Namibie

Förster, L., Heinrichsen, D., Bollig, M. (Éd. 2004) : Namibia – Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand, Gewalt, Erinnerung. Publication de l'exposition du même nom au Musée d'ethnologie Rautenstrauch-Joest de la ville de Cologne (2004) et au Musée historique allemand, Berlin (2004/2005), édition Minerva avec matériel d'accompagnement du Musée historique allemand de Bettina Altendorf, Musée historique allemand de Neu-Isenburg

Le sujet « colonialisme » dans : ZEIT für die Schule (portail Internet avec textes, vidéos et liens) : <http://blog.zeit.de/schueler/2012/03/30/kolonialismus/> (Accès : 19/04/2015)

Le traitement scientifique de Benedikt Stuchtey avec de très bonnes sources :

<http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/kolonialismus-und-imperialismus/benedikt-stuchtey-kolonialismus-und-imperialismus-von-1450-bis-1950> (Accès : 19/04/2015)

Gero Erdmann : Vorkoloniale politische Organisationsformen (in Afrika) :
<http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58867/vorkoloniale-organisation>
(Accès : 19/04/2015)

Histoire coloniale au Musée historique allemand – Un audioguide critiquee
<http://www.kolonialismusimkasten.de/> (Accès : 19/04/2015)

4.3.4 Groupe de matières Religion – Éthique

(inchangé depuis la 1^{ère} édition repris en 2007)

Klaus Hock et Norbert Klaes

4.3.4.1 Contribution du groupe de matières Religion – Éthique au domaine d'apprentissage Développement mondial

Le domaine de l'éducation Religion/Éthique sort de la gamme habituelle du spectre de matières à divers égards. Une particularité est qu'il existe au moins trois matières (éventuellement l'éducation religieuse, l'éducation religieuse catholique, l'éthique), le spectre est potentiellement conçu pour d'autres matières (style de vie – éthique – religion – LER, éducation religieuse juive, bouddhiste, islamique, etc.). Cela n'exclut pas, mais suggère plutôt de partir de l'idéal d'un groupe de matières dans lesquelles « les matières individuelles sont enseignées sous forme coopérative tout en préservant leur indépendance et leurs particularités, ainsi que les droits des élèves et des tuteurs » (loi scolaire du Land de Mecklembourg-Poméranie Occidentale, § 7.3). Cette coopération a le potentiel, notamment en ce qui concerne le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, que c'est précisément en échange les uns avec les autres que les questions et les idées peuvent être abordées sous de multiples perspectives et qu'elles peuvent se stimuler mutuellement.

Le groupe de matières Religion/Éthique a pour tâche particulière de débattre des questions interdisciplinaires (éthiques) de manière interdisciplinaire et de porter une attention particulière à l'aspect cohérence.

En raison de sa configuration particulière (enseignement de l'éthique non confessionnel à orientation religieuse d'un côté, éducation religieuse liée à la dénomination de l'autre), le groupe de matières a également la possibilité de fournir des idées et des aperçus exemplaires du travail de base nécessaire dans le *domaine de d'apprentissage Développement mondial*. Par conséquent, il convient de ne pas diviser les leçons de religion et d'éthique en deux matières en vue de la mise en œuvre des problèmes identifiés dans le cadre de référence. Ceci est en outre corroboré par le fait que, d'une part, dans l'enseignement religieux, les perspectives théologiques ou religieuses laissent souvent – involontairement – un angle mort aux dimensions non religieuses ; en revanche, dans le contexte de l'enseignement de l'éthique, la thématization du développement mondial ne peut être réalisée sans une solide connaissance des études religieuses, du positionnement religieux et des réflexions théologiques. Cependant, il est d'une importance capitale que dans le groupe de matières Religion/Éthique, au-delà d'un sujet spécifique, un travail fondamental interdisciplinaire soit effectué et qu'un horizon de réflexion sur les relations interdisciplinaires à traiter puisse être ouvert, ce qui n'est pas possible sous cette forme dans les autres sujets.

Ainsi dans le groupe de matières, le noyau même du développement mondial est en quelque sorte renégocié et discuté en réflexion critique : En tant que tel, le principe directeur du développement mondial durable est déjà « chargé » sur le plan éthique, car il devrait être orienté vers l'action et orienter l'action. À cet égard, on peut s'attendre à ce que des questions plus ou moins éthiques soient soulevées dans tous les domaines. La répartition du

travail entre les autres matières et le groupe de matières Religion/Éthique pourrait être imaginée à l'école de manière à ce que les aspects techniques ainsi que la perception des questions éthiques en tant que telles soient au premier plan, alors que dans le groupe de matières Religion/Éthique, ces questions éthiques sont reflétées en profondeur et traitées de manière argumentative. En particulier dans le groupe de matières Religion/Éthique, l'intention fondamentale du cadre de référence et son idée sous-jacente de développement mondial durable doivent être replacés dans un contexte de réflexion supplémentaire: Qu'est-ce qu'une culture ? Est-ce que je les définis par nationalité, ethnies, religion, philosophie, histoire intellectuelle et/ou valeurs et normes communes ? Est-ce que j'appartiens toujours à une culture ou à plusieurs à la fois ? La « culture » est-elle clairement définie ? A quel niveau les conflits peuvent-ils survenir ? En quoi les différentes dimensions du développement durable sont-elles différentes ? Quels concepts de durabilité se trouvent derrière ? Quels sont les débats éthiques sur ce sujet (par exemple, durabilité forte ou faible) ? À quelles idées (par exemple téléologiques) le concept de développement est-il lié ?

Bien entendu, cela ne peut être pris en compte que dans une mesure limitée lors de la préparation concrète de compétences, de thèmes et d'exemples de tâches spécifiques au premier cycle du secondaire. Cependant, le facteur décisif est que ces questions peuvent être discutées au sein du groupe de matières et peuvent par conséquent initier de nouveaux processus de réflexion et de comportement.

Enfin, le groupe de matières Religion/Éthique aborde de manière très spécifique des aspects qui ne peuvent être abordés que très marginalement dans les autres matières. Là encore, il s'agit, dans ce contexte, des questions essentielles qui sont soulevées dans le cadre de référence, en particulier

- la question de la différenciation du fanatisme religieux et du ressentiment influencé par la culture ou pour des raisons politiques,
- le problème de la recherche d'un niveau de compréhension commun entre les partenaires de dialogue potentiels aux empreintes culturelles-religieuses orientées vers la communauté et aux orientations laïques, religieuses, individualistes,
- ou, compte tenu du manque de résonance dans les appels décontextualisés à la tolérance, de la difficulté à contextualiser, par exemple, les discours sur les droits de l'homme dans des traditions culturelles et religieuses non européennes.

Il traite de questions qui échappent largement à la responsabilité spécifique des autres matières scolaires – un défi particulier mais aussi une occasion spéciale de travailler dans le *domaine du Développement mondial*, pour lequel il existe un domaine vaste et bien-fondé dans le groupe de matières Religion/Éthique. Dans ce contexte, en particulier, les expériences et connaissances de l'apprentissage œcuménique devraient être abordées, y compris l'apprentissage en matière de politique de développement, interconfessionnel, interreligieux et interculturel ainsi que l'éducation à la paix et la gestion non violente des conflits, afin de lier la pensée et l'action mondiales et locales et de mettre en pratique une nouvelle vie.

4.3.4.2 Compétences partielles liées à la matière (Qualification de fin d'études)

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... acquérir des informations sur l'histoire de la propagation des religions et traiter le sujet.
		1.2 ... identifier et formuler des critiques sur les religions à partir de perspectives culturelles différentes à l'aide d'informations auto-fournies.
		1.3 ... sélectionner des informations sur des phénomènes tels que la migration et la pluralisation et les inclure dans le débat sur le choc des cultures vs. l'émergence d'une hybridité culturelle.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... représenter différentes conceptions religieuses et philosophiques de l'homme et reconnaissent les hypothèses sous-jacentes à ces conceptions.
		2.2 ... décrire diverses notions culturelles ou religieuses du monde en développement.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... analyser les conflits actuels entre les dimensions environnementales et économiques du développement sous différents angles religieux ou philosophiques.
		3.2 ... aborder les opportunités et les limites du développement technologique et économique ainsi que de la mondialisation d'un point de vue religieux et éthique.
		3.3 ... nommer des scènes de conflit exemplaires de l'histoire des religions et des philosophies et analyser les approches respectives en matière de résolution de problèmes.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... décrire, à l'aide d'exemples, le sens religieux ou philosophique et la responsabilité attribuée à l'individu/ la famille/le clan/la communauté et leurs dirigeants/ représentants.
		4.2 ... analyser les tensions entre les différents niveaux sociaux et leur incidence sur les processus de développement.
		4.3 ... expliquer les positions éthiques entre le communautarisme et l'universalisme à l'aide d'exemples.
		4.4 ... illustrer l'importance du dialogue à différents niveaux de l'action sociale.

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Évaluer	5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.	5.1 ... présenter et mettre en cause de manière critique les conditions culturelles préalables des différentes orientations de valeur et la formation des systèmes économiques et sociaux qui en résultent.
		5.2 ... aborder la problématique de la tentative de transfert des idées normatives au niveau mondial.
		5.3 ... prendre conscience de l’empreinte culturelle religieuse/philosophique de leur propre perception et refléter l’incertitude qui entoure leur propre existence et celle de l’autre.
		5.4 ... reconnaître (de manière critique) que la perception contextuelle peut également conduire à des préjugés et à l’exclusion.
	6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s’orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l’homme.	6.1 ... comprendre la vision du développement durable, des droits de l’homme et d’autres résolutions internationales dans leurs conditions éthiques et religieuses respectives et les comprendre et les évaluer en tant qu’approches pour la construction d’un consensus global et le dialogue interculturel sur des questions de valeur.
		6.2 ... refléter l’universalité des approches en matière d’établissement d’un consensus mondial et leur capacité à se connecter aux traditions religieuses et philosophiques
		6.3 ... faire la distinction entre les questions factuelles et les questions éthiques et religieuses du développement mondial et utiliser des exemples pour évaluer leurs relations réciproques.
		6.4 ... réfléchir sur la relation entre la diversité socioculturelle et les processus de développement mondial.
	7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l’évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.	7.1 ... montrer les tensions et les contradictions des objectifs de développement, qui sont évoquées par des idéaux religieux, des modèles fondés sur la philosophie et des facteurs réels.
7.2 ... évaluer les projets de développement en termes de chances de réalisation par rapport aux intérêts religieux et aux conditions culturelles.		
7.3 ... évaluer les mesures de développement en tenant compte des intérêts des acteurs motivés par la religion.		

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... justifier, sur le plan éthique, leur propre solidarité avec certaines personnes dans certaines situations et leur propre responsabilité à l'égard de l'environnement. 8.2 ... réviser et développer notre propre orientation fondamentale de solidarité et de responsabilité partagée dans le dialogue et à la lumière de nouvelles découvertes.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... reconnaître et remettre en question son engagement à respecter les normes éthiques dans les questions de développement. 9.2 ... traiter de manière constructive les contradictions entre les positions religieuses/éthiques et les positions fondamentales étayées. 9.3 ... faire des propositions fondées pour la résolution des conflits déclenchés par des différences religieuses ou socioculturelles et des intérêts opposés. 9.4 ... adopter une attitude valorisante pour dialoguer avec les autres et clarifier leur propre position.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... reconnaître et traiter de manière constructive la complexité mondiale et les contradictions et incertitudes éthiques qui y sont associées. 10.2 ... rester ouverts et développer leurs propres positions religieuses/éthiques fondamentales face à la diversité culturelle. 10.3 ... formuler des options contraignantes d'action à partir de leurs propres positions fondamentales éthiquement/religieusement justifiées en tant que contribution à l'humanisation du monde.
	11. Participation et contribution. Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 ... représenter ce qui peut et doit être fait dans la vie privée, dans leur propre famille et dans les communautés religieuses ou les groupes d'intérêts communs aux fins du développement durable. 11.2 ... justifier de manière éthique leur propre attitude à l'égard des politiques de développement durable et, le cas échéant, la réconcilier avec les convictions religieuses.

4.3.4.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires formulés pour des unités d'enseignement ou des projets d'enseignement ne prétendent pas représenter des priorités de fond. Ce sont des thèmes évidents ou bien éprouvés qui illustrent la possibilité d'acquérir des compétences dans le domaine concerné (mais aussi dans plusieurs disciplines ou sujets).

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences*
1 Diversité des valeurs et des conditions de vie : Diversité et inclusion	1. Utopies et visions du paradis <ul style="list-style-type: none"> • Modèles et idéaux de la « bonne vie » dans les religions et les conceptions philosophiques • Comparaison des concepts de paradis islamiques et chrétiens • Idées bouddhistes de la « Terre pure » 	2.1, 5.2
11 Changement environnemental mondial	2. Création, création du monde, responsabilité mondiale <ul style="list-style-type: none"> • Mythes de la création et théorie du Big Bang • Responsabilité créatrice chrétienne et islamique; responsabilité pour le monde • La controverse sur la thèse de la compréhension de la destruction de l'environnement comme conséquence de la théologie chrétienne de la création 3. La responsabilité de l'individu Projets de responsabilité participative dans différents contextes culturels	2.1, 3.1 , 4.1, 5.1, 6.1 , 8.1 , 11.2 2.1, 4.1, 4.2, 8.1 , 8.2 , 10.1 , 10.2, 10.3
17 Migration et intégration	4. L'étranger/l'autre et le soi <ul style="list-style-type: none"> • Formes africaines de christianisme ou de philosopher, • Le contrôle des naissances en tant que stratégie « rationnelle » contre La richesse des enfants est un signe de bénédiction et de pouvoir interprété par la religion 5. Dialogue interreligieux Inviter des représentants qui ont le sentiment d'appartenir à une tradition religieuse ou à une tradition résolument non religieuse	2.1, 4.4, 5.1 , 5.3 , 5.4 , 9.2 , 10.1, 10.2 4.4 , 5.1, 5.3, 6.1, 7.1, 8.2 , 9.1, 9.2, 9.4 , 10.2
19 Coopération au développement et ses institutions	6. La religion en tant que barrière au développement – La religion en tant que moteur du développement <ul style="list-style-type: none"> • Soumission de la femme fondée sur la religion • Scepticisme religieux envers l'éducation moderne • Lutte régionale pour la validité des droits de l'homme pour tous • Utilisation des églises pour un enseignement général efficace dans les pays en développement 	1.2, 2.1, 5.1, 6.2, 7.1 , 7.2 , 7.3, 9.3

* Le nombre de compétences qui peuvent être acquises/renforcées dans le contexte des sujets respectifs est lié aux compétences de base du domaine d'apprentissage *Développement mondial* et aux compétences thématiques qui leur sont attribuées (voir section 4.3.4.2); les compétences imprimées en gras sont au centre.

<p>2 Mondialisation des modèles religieux et éthiques</p>	<p>7. Mission et colonialisme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nouvelle perspective de « justice » (contre la pensée missionnaire traditionnelle) reflétée dans le travail des deux œuvres ecclésiales (« Misereor » et « Pain pour le monde ») • La règle indirecte dans le nord du Nigeria • Friedrich Fabri et sa légitimité religieuse de la mission coloniale • (Auto) critique de « l'euro-centrisme » et développement de « Perspectives mondiales » dans la politique officielle des églises du présent • Élaborer la mission et l'histoire coloniale dans les églises • « Apprentissage mondial » versus « faire l'aumône » et la didactique de la mission comme axe pédagogique de l'éducation de religieuse <p>8. Éthique dans le dialogue : Éthique mondiale Connaissance et aptitude à critiquer la conception de « l'éthique mondiale » et les efforts de sa mise en œuvre</p>	<p>1.1, 1.2, 2.2, 5.1, 5.2, 7.3</p> <p>2.1, 2.2, 3.2, 4.3, 4.4, 5.2, 6.1, 6.2, 9.3, 10.2</p>
<p>10 Opportunités et dangers du progrès technologique</p>	<p>9. Génie génétique : Explorer les limites du possible positionnement chrétien/non religieux/islamique/juif/bouddhiste sur le génie génétique</p>	<p>1.1, 3.2, 5.1, 5.2, 9.2, 10.1</p>
<p>17 Migration et intégration</p>	<p>10. Migration et religion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diaspora chrétienne africaine, • Jeunes musulmans en Allemagne 	<p>1.1, 1.2, 1.3, 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 6.4, 9.2, 9.3, 10.1–10.2</p>
<p>15 Pauvreté et sécurité sociale</p>	<p>11. La pauvreté et la richesse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lutte contre la pauvreté vs pauvreté en tant qu'expression de liberté intérieure et de sérénité dans certaines traditions religieuses et philosophiques • Similarités et différences entre les services de développement de l'église, les ONG non religieuses, les organisations humanitaires islamiques, etc. • « L'éthologie de la libération » comme réorientation des perspectives des églises mondiales • Soutien de « l'investissement éthique » par les organisations d'aide aux églises (Oikocredit) 	<p>2.1, 2.2, 3.2, 7.2, 7.3, 8.1, 8.2, 10.2</p>
<p>1 Diversité des valeurs et des conditions de vie : Diversité et inclusion</p>	<p>12. La diaconie dans une perspective interculturelle et interreligieuse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diaconie évangélique et Caritas catholique • Coopération interreligieuse avec des organisations religieuses non chrétiennes et des organismes de secours • Travail social des groupes de base islamiques/organisations d'aide islamique • Engagement social, écologique et pacifique des groupes monastiques bouddhistes • L'engagement des ONG non religieuses et sa justification • Groupes de femmes hindoues chrétiennes en Inde • Actions pastorales sociales dans les communautés de base d'Amérique latine et d'Europe 	<p>2.1, 4.1, 7.3, 8.1, 8.2, 11.1</p>

18 Domination politique démocratie et droits de l'homme (Good Governance)	13. Liberté religieuse et droits de l'homme <ul style="list-style-type: none"> • Déclaration islamique des droits de l'homme • Le débat sur les « valeurs asiatiques» • La contribution constructive des religions au développement futur des droits de l'homme (en particulier dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels) 	2.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 9.1, 10.3
Débordement	14. Religion dédiée et courage civil <ul style="list-style-type: none"> • Concepts, jeux de simulation et participation à des campagnes dans et au-delà de leur propre communauté • Inviter des politiciens et d'autres décideurs sur les enjeux du changement mondial 	3.1, 3.2, 8.1, 9.3, 11.1, 11.2

4.3.4.4 Exemple de tâche

Cet exemple de cours ne convient pas en tant que tâche comparative, mais fournit des exigences de performance pour les compétences pertinentes de la qualification de fin d'études.

Turcs allemands et allemands arabes

Ömer est né en Turquie et vit à Berlin avec sa famille depuis sa plus tendre enfance. Hier soir, son père a probablement été battu par des jeunes de droite et est actuellement hospitalisé. Le lendemain, Ömer rencontre ses camarades de classe après l'école.

Christian: « Ömer, tu sais que j'ai vraiment honte de ce que l'on a fait à ton père. »

Rashid : « Oh, mec ! Quel est ce non-sens? Dis-moi pourquoi tu as honte ! Tu étais là ? Non ! Ces tueurs sont-ils de ton clan, tu as un frère qui s'est fait tondre » ?

Markus : « Il a honte d'être allemand. »

Kenan : « Et nous ? Nous ne sommes à nouveau pas des allemands ? Mec, comprend enfin que nous ne pouvons pas être divisés en de tels camps ! Tout ce discours sur « j'ai honte d'être allemand » ! Ce n'est qu'à la fin de ce non-sens que nous le serons ... »

Murat : « Bien parlé. Tu es aussi plus allemand que turc. Tu ne te fais pas remarquer, tu ne diffère pas des autres. »

Ömer : « Vous savez quoi ? Vous m'énervez beaucoup avec vos Turcs, vos Allemands, vos Arabes ! Ce qui m'intéresse, c'est de savoir si nous sommes amis ou non ! »

Dilek Zaptcioglu (1998) : La lune mange les étoiles, Stuttgart-Vienne-Berne 128 f. (extrait édité)

Étapes de travail (temps requis : une heure double)

1. Lecture du texte avec les rôles distribués et compréhension initiale de la situation →
Que s'est-il passé ici ?
2. Élaboration du conflit en petits groupes
Classification des groupes en tirant des cartes préparées portant le nom de l'un des garçons et l'ordre de travail
→ Mise en commun des résultats sur le tableau d'affichage
 - Processus et résultats de la discussion en petit groupe
 - Réponse des garçons (2^{ème} partie de la tâche)
3. Présentation en plénière, questions
4. Continuation (après la double heure) avec une discussion en plénière :
Que pouvons-nous apporter pour mieux vivre ensemble ?

Tâches

Christian	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchissez dans votre groupe à la question de savoir pourquoi Christian a honte et ce qui se passe en lui en ce moment. • Qu'est-ce que Christian pourrait répondre aux déclarations de Rashid et Kenan ? Écrivez votre réponse dans la perspective de la première personne sur votre affiche.
Raschid	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchissez dans votre groupe à la raison pour laquelle Rashid est mécontent et pourquoi il réagit ainsi face à Christian. • Que pouvait-il dire à Christian à propos de sa conception de la culpabilité et de la responsabilité ? Écrivez votre réponse dans la perspective de la première personne sur votre affiche.
Kenan	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchissez dans votre groupe à ce qui énerve Kenan et pourquoi il taquine Christian de la sorte. • Que pouvait-il dire à Christian sur sa conception d'être allemand et de ne pas être allemand ? Écrivez votre réponse sur votre affiche et commencez par compléter la phrase : « Ce n'est qu'à la fin de ce non-sens que nous serons, que nous serons ... »
Murat	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchissez dans votre groupe à la remarque que Murat pourrait faire à propos de Kenan, ce qui, de l'avis de Murat, le rend plus allemand que turc. • Notez sur votre affiche lorsque nous appelons les gens « étrangers ».
Ömer	<ul style="list-style-type: none"> • Dans votre groupe, pensez à ce que Ömer pense du turc, de l'allemand et de l'arabe et de ce que vous pensez de son point de vue. • Notez sur votre affiche ce que les six adolescents pourraient faire pour améliorer leur amitié.

Cadre de compétences

Compétences clés

Compétences techniques partielles

2. Identifier la diversité :	1 et 2
4. Distinction des niveaux d'action sociale :	1
5. Changement de perspective et empathie :	1 et 3
6. Réflexion critique et prise de position :	1 et 4
8. Solidarité et coresponsabilité :	1
11. Participation et contribution :	1

Horizon des attentes

(Niveau de régulation qualification de fin d'études)

Les élèves peuvent

1. comprendre et formuler le problème à plusieurs niveaux :
Violence envers les autres (xénophobie, jeunes d'extrême droite)
 - Culpabilité et responsabilité individuelles et collectives, ainsi que les particularités « Honneur de la famille », culpabilité historique,
 - Démarcation de la culture d'accueil vis-à-vis des personnes issues de l'immigration (et inversement), autrui – identité culturelle – identité du moi chez les adolescent, Culture mixte – disparités graduelles des différences de perception du soi et de l'autre,
 - Il un relationnal au-delà des différences réelles ou supposées est possible. Cette possibilité est non seulement descriptible comme une utopie, mais peut être vécue dans la réalité (amitié).
2. apporter de propres expériences à la réflexion sur les problèmes mentionnés et saisir le problème dans son ensemble comme une question vitale et urgente.
3. arriver de manière autonome à des solutions/actions concrètes:
 - • Mot-clé « dialogue interculturel et interreligieux »,
 - • Mot-clé « Stratégies de résolution de conflits », « Prévention de la violence ».

4.3.4.5 Bibliographie

Elsenbast, V., Schreiner, P., Sieg, U. (Éd. 2005) : Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh

Groß, E., König, K. (Éd. 2000) : Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster u. a.

Hämel, B.-I., Schreijäck, T. (Éd. 2007) : Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart

Hirsch, K., Seitz, K. (Éd. 2005) : Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik, Frankfurt/M.

Kesselring, T. (2003) : Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung, München

Krappmann, L., Scheilke, C. T. (Éd. 2003) : Religion in der Schule – für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (en coopération avec : IZEW, Arbeitsbereich Ethik und Bildung; Ethisch-Philosophische Grundlagen im Vorbereitungsdienst) (Éd. 2005) : Éthique dans l'enseignement des matières. Dessins, concepts, matériaux. Pour les lycées d'enseignement général et professionnel

Renz, A., Leimgruber, S. (Éd. 2002) : Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster

Rohbeck, J. (Éd. 2004) : Ethisch-philosophische Basiskompetenz, Dresden

Scheunpflug, A., Treml, A. K. (Éd. 2003) : In Gottes Namen: Religion. Edition Ethik kontrovers. Jahrespublikation der Zeitschrift „Ethik und Unterricht“

Schicktanz, S., Tannert, C., Wiedemann, P. (Éd. 2003) : Kulturelle Aspekte der Biomedizin. Bioethik, Religionen und Alltagsperspektiven, Frankfurt/M.

Schreijäck, T. (Éd. 2000) : Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster u. a.

Schreijäck, T. (Éd. 2003) : Religionsdialog im Kulturwandel. Interkulturelle und interreligiöse Kommunikations- und Handlungskompetenzen auf dem Weg in die Weltgesellschaft, Münster u. a.

Schreijäck, Thomas (Éd. 2001) : Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie, Freiburg-Basel

Simon-Opitz, N. (2002) : Zur ethischen Begründung nachhaltiger Entwicklung: Eine Untersuchung ausgewählter Konzepte, Aachen

Weiß, W. (Éd. 2002) : Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster

4.3.5 Économie

(inchangé depuis la 1^{ère} édition 2007)

Gerd-Jan Krol et Andreas Zörner

4.3.5.1 Contribution de l'éducation économique au domaine d'apprentissage Développement mondial

La rareté et le marché en tant que paradigmes centraux de l'économie

La dimension du développement économique comprend des tâches spécifiques, des lois et des catégories (codes)¹²⁹. Par exemple, l'efficacité est une valeur économique typique, la question de l'efficacité d'une mesure est une question véritablement économique et une analyse économique doit poser la question de l'efficacité de l'action économique. L'action économique est généralement axée sur les calculs coûts/avantages. Pour les entreprises, cela se concentre sur la rentabilité, la maximisation des bénéfices et la croissance des revenus. Socialement, cela sert entre autres à éviter le gaspillage ; les ressources préservées sont alors disponibles pour d'autres utilisations. Comment le comprendre ?

En termes de théorie économique, les biens sont généralement considérés comme rares. Ceci s'applique également aux ressources disponibles pour l'économie. Cette approche, peut-être surprenante à première vue, est liée à la compréhension économique de la rareté. La rareté au sens économique ne signifie pas seulement que les biens sont disponibles en très petite quantité (comme de l'eau dans le désert), mais qu'il n'y a pas assez de ressources (ressources, facteurs de production, revenus, etc.) disponibles pour répondre simultanément à tous les besoins. Ceci s'applique tant aux particuliers qu'aux entreprises. La gestion économique est la gestion de la rareté et des moyens de couvrir autant que possible les besoins des personnes sous le dictat universel de la rareté avec des biens (biens et services), pour lesquels des ressources de production (aussi naturelles) et des facteurs de production (du « stock de capital ») sont utilisés afin de couvrir et de développer des procédures pour répartir les biens dans une société de manière à répondre à la fois aux besoins les plus urgents et à prévenir les effets négatifs sur la fourniture future de biens. L'économie est une fonction clé de l'existence humaine et ne constitue pas un événement pour la gestion prioritaire des intérêts de l'entreprise, mais servent des objectifs sociaux.

La théorie économique traite largement du marché en tant que mécanisme de régulation pour la fourniture et l'échange de biens et de ressources rares. L'action fondée sur l'intérêt individuel de maximiser l'utilité conduit à une utilisation efficace des facteurs de production et des ressources (allocation) sur des marchés en fonctionnement, ainsi qu'au « détour » de l'intérêt bénéficiaire vers une offre de biens rares.

¹²⁹ Karpe, J., Krol, G.-J.: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, dans : Krol, G.-J., Kruber, K.-P. (1999): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung ? P. 21-48

Ces fondements de la théorie économique classique ont été formulés dans les conditions-cadres existantes des pays industrialisés. La menace de biens librement disponibles, tels que les ressources naturelles, était aussi imprévisible que la mise en réseau mondiale des processus économiques entre structures économiques très hétérogènes. Les enjeux actuels du développement durable et de la mondialisation donnent donc lieu à un développement ultérieur de la théorie. Par exemple, la performance économique durable en tant qu'objectif de développement durable pourrait être définie comme une économie qui à la fois sécurise le stock de capital naturel à long terme et crée de nouvelles opportunités de génération de revenus viables sur le plan social et écologique grâce à l'investissement. Cela est rendu possible grâce à l'épargne (abstention de consommation) et au financement, qui sont alimentés par les rendements futurs sur les investissements¹³⁰. Il existe un large consensus en économie voulant que la croissance économique soit finalement nécessaire.

Dans le monde réel, des facteurs très différents influencent le fonctionnement des marchés. Les facteurs explicatifs importants pour des marchés parfaits incluent, par exemple, la transparence du marché et le libre accès au marché, ainsi que le grand nombre d'acteurs du marché du côté de l'offre et de la demande. Les marchés réels sont plus ou moins imparfaits – qu'il s'agisse de marché physique ou d'accès à l'information (manque d'infrastructures de transport, options de communication inadéquates, etc.), de transparence insuffisante du marché, que ce soit sous forme de constellations de pouvoir unilatérales de la part de monopoles ou d'oligopoles sur le marché/et du côté de la demande (par exemple les oligarchies dans les pays en développement à pouvoir économique et politique concentré), du fait que les restrictions à l'accès aux marchés sont efficaces en tant qu'effets secondaires (non intentionnels) de la réglementation gouvernementale.

Défis économiques de la mondialisation

Dans le contexte des décisions en matière de développement durable, l'interaction de l'économie avec les autres dimensions de l'écologie et de la justice sociale relatives au développement joue un rôle central – avec des conditions institutionnelles et naturelles différentes dans les pays industriels, en transition, émergents et en développement. Dans de nombreux pays industrialisés, compte tenu de la sécurité des approvisionnements en matériaux de base – et même en comparaison mondiale – des problèmes d'abondance matérielle, les défis économiques sont davantage liés à la question de la garantie de l'existence d'une concurrence mondiale, de l'avenir du travail et du rapport avec la fourniture environnementale. L'un des mots clés est la « restructuration écologique de la société industrielle ».

Dans les pays en développement, la satisfaction des besoins humains fondamentaux, la réduction de la rareté absolue, la pauvreté et rupture d'approvisionnement, la protection contre l'arbitraire, la liberté de développer le potentiel individuel et la fourniture future sont des objectifs clés de la politique économique. La croissance économique est indispensable pour vaincre la pauvreté et approvisionner des populations en croissance. Par exemple, le

¹³⁰ Voir les dispositions des constitutions nationales et de la loi fondamentale selon lesquelles les emprunts nets dans le budget public correspondant ne peuvent dépasser le montant de l'investissement.

commerce et les investissements au sein du PNUD¹³¹ sont des stratégies clés pour atteindre les objectifs du Millénaire¹³² pour le développement dans le cadre d'une croissance durable sur le plan environnemental et social. Ils ne servent pas seulement à réduire la pauvreté. Des études montrent que le commerce et les investissements favorisent souvent les objectifs d'équité¹³³. L'égalité des chances en matière d'accès aux marchés nationaux et internationaux augmente les possibilités de croissance d'un pays et est en même temps fondamentale pour l'amélioration durable de l'équité dans une société. Il se trouve que de nombreux États qui ouvrent leurs économies au marché mondial et facilitent, par exemple, les conditions-cadres pour la création d'entreprises progressent, tandis que les pays dans lesquels le commerce mondial s'écoule largement ou érigent des obstacles à l'activité économique perdent du terrain par rapport aux autres pays.

Dans l'économie de la mondialisation, les approches qui les voient comme prolongeant des développements plus anciens et celles qui voient quelque chose de fondamentalement nouveau se font concurrence¹³⁴:

- La vision plus traditionnelle considère la mondialisation comme l'intégration croissante des économies nationales qui subsistent. Les gouvernements nationaux coopèrent pour encadrer et canaliser les forces du marché et pour façonner les processus économiques aux niveaux national et international tout en maintenant les acquis sociaux nationaux.
- Les « mondialistes » comparent le pouvoir économique des sociétés transnationales et le pouvoir de l'État et concluent que les États ont perdu de l'influence sur leurs économies nationales par le biais des liens économiques internationaux et du pouvoir des sociétés. Ils agissaient uniquement comme une sorte de médiateur entre les forces mondiales et les marchés intérieurs, et la politique devait s'adapter à l'économie et non l'inverse.
- Les « transformistes » insistent sur la réduction des coûts liés à la suppression de l'espace, en particulier à travers les nouvelles possibilités offertes par les technologies de la communication et de l'information, la « destruction de l'espace par le temps », la production juste à temps et la capacité de « l'économie mondiale », coopérer en temps réel. Ils y voient des conditions complètement nouvelles.

¹³¹ United Nations Development Programme

¹³² OMD, Objectifs du millénaire pour le développement, <http://www.un.org/millenniumgoals>

¹³³ Banque Mondiale (2006) : Rapport sur le développement mondial 2006. Égalité des chances et développement. Édition spéciale pour l'Agence fédérale pour l'éducation politique, (Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung), Düsseldorf

¹³⁴ Wollenberg, K. (2004) : Globalisierung als Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Betrachtung – ein historischer Überblick. Dans : Meier-Walser, R. C., Stein, P. (Ed.) : Globalisierung und Perspektiven internationaler Verantwortung, München

Wollenberg se réfère notamment à : Thomson, G.: Economic globalization ? Dans : Held, D. (Édition 2000) :

A globalizing world. Culture, economics, politics, London, New York, p. 85 et suivantes ainsi que Zürn, M. (2001) :

From Interdependence to Globalization, dans : Handbook of International Relations, London, p. 238 f.

Il est frappant de constater que ces approches identifient des axes de développement clés qui ne s'appliquent pas de la même manière à tous les pays et toutes les zones. L'interdépendance économique mondiale se caractérise par de grandes différences. Les pays les plus pauvres sont exclus jusqu'à présent. Par exemple, la « fracture numérique » est révélatrice des différences internes au sein des pays : dans certains pays en développement, seuls 3 % de la population ont accès à Internet, tandis que d'autres pays en développement construisent un secteur de services numériques florissant pour les pays industrialisés. Sur la question de savoir si les pays pauvres restent pauvres parce qu'ils sont exclus de la mondialisation ou s'ils le sont encore parce qu'ils sont trop pauvres, les économistes penchent pour la première affirmation.

Économie et durabilité

L'économie est souvent mise en réseau avec les autres dimensions du développement. Elle répond, dépend et est elle-même le fournisseur de services de ces systèmes.

Le postulat d'égalité de l'environnement et du développement, développé à Rio, signifie l'harmonisation de l'objectif de conservation, en particulier avec la nature, avec les préoccupations économiques et sociales du progrès, de l'éradication de la pauvreté et d'autres développements.¹³⁵ Cela correspond aux différentes « logiques » des dimensions du développement de l'environnement et de l'économie. Si la durabilité au sens de l'écologie vise la protection des ressources (naturelles), l'économie en dépend, même si elle tente actuellement de dissocier croissance économique et consommation des ressources. Le développement durable doit donc coordonner les différentes logiques des dimensions ou les intégrer dans une certaine mesure. Dans le même temps, les différentes priorités des pays industrialisés et des pays en développement doivent être équilibrées. Ni la protection de l'environnement ni l'application des normes sociales ne doivent être au détriment de l'amélioration de la satisfaction des besoins humains, en particulier dans les pays pauvres.

Pour surmonter les disparités économiques mondiales, les pays en développement exigent que les pays développés ouvrent davantage l'accès à leurs marchés, réduisent les obstacles au commerce et créent des règles équitables pour les échanges économiques internationaux. Les rapports de tension connexe face aux intérêts économiques propres, au marché du travail et aux normes sociales ne doivent pas être ignorés dans une analyse réaliste des conflits à résoudre sur la voie de la cohérence sociale et économique. Si les normes des pays industrialisés étaient transférées aux pays en développement, ceux-ci perdraient leurs avantages concurrentiels. Ce n'est qu'un exemple, dans ce contexte, du problème selon lequel les « bonnes intentions » ne produisent pas toujours de bons résultats. L'économie prend en compte de tels problèmes.

¹³⁵ Eisermann, D. (2003) : Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. Dans : InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Ed.) : Themendienst 13

Les conséquences potentielles du caractère limité des ressources naturelles et non substituables sur les processus de développement à long terme et donc sur la croissance économique sont de plus en plus discutées en économie depuis les années 1970 (parmi d'autres Club of Rome – Limites de la croissances).¹³⁶

De nombreuses observations montrent que les gens évaluent généralement la satisfaction à court terme et en temps voulu de besoins plus élevés que ceux futures. Cela montre également qu'ils n'utilisent pas avec parcimonie des ressources gratuites et librement accessibles, même si une sur-utilisation collective détruit leur existence à long terme. Cela s'applique également aux entreprises dont les décisions stratégiques sur les marchés des capitaux libéralisés sont de plus en plus soumises à des horizons temporels de plus en plus courts.

L'encadrement des économies de marché visant la durabilité est donc une interface importante entre le système économique et le système politique : La politique doit définir les conditions-cadres dans lesquelles les acteurs poursuivent leurs objectifs conformément aux exigences des politiques environnementales, économiques et de développement. Ce n'est à prévoir que si les citoyens le co-initient et le soutiennent. L'introduction d'un système (mondial) d'échange de droits d'émission dans lequel l'allocation des coûts peut être liée à l'auteur d'un transfert de ressources nord-sud est un exemple de cette triade d'encadrement. Après s'être mis d'accord sur une réduction globale des quotas d'émission, avec une répartition appropriée (par exemple, une répartition par habitant), les habitants du Sud peuvent fournir aux pays développés les quotas d'émission inutilisés à des prix de rareté, leur laissant le temps de développer des voies de développement plus durables. Quiconque discrédite cela en tant que commerce de complaisance moderne rend plus difficile la recherche de moyens de désamorcer en coopération les conflits entre l'écologie, l'économie et le développement.

L'économie, élément indispensable du domaine d'apprentissage Développement mondial

Si le développement mondial est perçu comme un défi pour le processus éducatif, comme l'illustrent les documents des conférences des Nations Unies de Rio de Janeiro et de Johannesburg, l'éducation doit inclure la mise en réseau ainsi que la spécificité des systèmes partiels de développement durable – et donc l'économie – l'objet d'apprentissage. Par conséquent, l'éducation au développement durable ne peut se passer d'une éducation économique fondée sur des professionnels. L'éducation économique peut également protéger contre une absolutisation de l'économie et aider à reconnaître l'intégration de l'action économique – le système économique – dans la politique, la société et l'environnement.

L'éducation économique permet de distinguer les domaines où la moralité et la responsabilité individuelles suffisent pour résoudre les problèmes et atteignent des limites systémiques, où les maximes pour l'action des entreprises jouent un rôle¹³⁷, où les conditions-cadres économiques doivent être prises en compte et où les structures économiques mondiales sont actuellement efficaces dans la mondialisation et nécessitent une conception.

¹³⁶ Meadows, D. et al (1972) : Grenzen des Wachstums – auch bereits im 19. Jh. wurden Wachstumsgrenzen diskutiert.

Voir l'économiste Thomas Malthus, qui alléguait en 1798 les limites naturelles de la production de denrées alimentaires en cas de croissance rapide de la population.

¹³⁷ Bayertz, K. (1995) : Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. Dans : ders. (Ed.) : Verantwortung. Prinzip oder Problem?, Darmstadt, p. 3–71

Jusqu'à présent, l'éducation économique est une matière à part dans quelques États fédérés allemands. Au contraire, elle fait généralement partie d'une matière d'intégration dans laquelle plusieurs perspectives de spécialistes s'appliquent également aux questions de développement mondial. Dans la matière de l'intégration, il est possible de souligner la diversité de l'accès des professionnels au monde et les perspectives problématiques de l'économie et des autres disciplines scientifiques – ainsi que leurs possibilités mutuelles de référence et de complément. Le travail interdisciplinaire peut donc être doté d'une base plus transparente.

Toutefois, pour le secteur économique, il ne peut s'agir de transformer les élèves en experts de manière à ce qu'ils puissent, par exemple, analyser de manière exhaustive les décisions d'implantation des entreprises internationales. Cependant, ils devraient généralement tenir compte des paramètres d'action et des situations décisionnelles qui sont importants d'un point de vue économique et pouvoir prendre position sur cette base. Ils devraient également pouvoir évaluer les problèmes économiques dans leur contexte écologique, social ou politique.

Leur propre contexte de vie, leur propre perspective d'action, leur propre contact avec les processus économiques et autres processus de mondialisation jouent également un rôle particulier. Dans ce contexte, non seulement les relations immédiates vie-monde telles que la consommation privée, mais aussi les expériences médiatiques de la mondialisation ou les attentes personnelles et professionnelles pour l'avenir doivent être incluses. Là où il existe des éléments préprofessionnels dans l'enseignement commercial, les compétences qui visent généralement à agir dans un contexte international deviendront plus importantes.

Les compétences disciplinaires indiquées dans la liste suivante sont conçues afin de donner aux élèves la possibilité d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Elles peuvent être acquises à partir de différents thèmes et contenus (voir 4.3.5.3 Thèmes exemplaires).

4.3.5.2 Compétences partielles liées à la matière (Qualification de fin d'études)

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liée à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... traiter des informations sur les problèmes et développements économiques (ou se référer aux sources fournies) et les traiter de manière autonome.
		1.2 ... recueillir et relier des informations sur les aspects politiques, sociaux et environnementaux pertinents pour les questions économiques.
		1.3 ... identifier l'importance des informations pour la prise de décision sur le marché.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... distinguer les systèmes économiques – de l'économie de subsistance au marché mondialisé.
		2.2 ... examiner la dépendance des processus économiques vis-à-vis des conditions sociales, politiques et environnementales dans différentes parties du monde.
		2.3 ... identifier les processus du marché en tant que méthodes de recherche ouvertes pour la résolution de problèmes.
		2.4 ... identifier les intérêts économiques de l'industrie et des pays en développement dans un contexte macroéconomique et au sein de différents groupes de population.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... identifier les déclencheurs et les effets en réseau des changements techniques, sociaux et écologiques sur les développements économiques mondiaux.
		3.2 ... utiliser des paramètres économiques tels que le produit social, le revenu, l'investissement, la consommation, la production, le commerce extérieur dans l'analyse des processus de mondialisation et de développement et en reconnaître le sens.
3.3 ... analyser la mondialisation économique et les processus de développement pour en assurer la durabilité.		

4.	Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... identifier les effets de la mondialisation sur leur propre consommation domestique et individuelle.
		4.2 ... donner des exemples de changements dans leur propre communauté causés par la mondialisation.
		4.3 ... identifier le déclin du pouvoir créateur de l'État-nation sur le plan économique et la nécessité connexe de coopération internationale.
		4.4 ... étudier le comportement des entreprises en fonction de leur taille et du degré de connectivité de leurs marchés mondiaux.

	Compétences clés	Compétences partielles liée à la matière
Évaluer	5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.	5.1 ... évaluer l'impact des incitations et des coûts (attendus) et des avantages liés au choix de solutions alternatives.
		5.2 ... prendre conscience, en jugeant la situation et l'implantation, des positions et décisions économiques.
		5.3 ... comprendre les orientations de valeurs étrangères dans les décisions économiques et les comparer à leurs propres évaluations.
	6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur le modèles de développement durable et des droits de l'homme.	6.1 ... étudier les tensions entre développement économique et respect des droits de l'homme.
		6.2 ... présenter et évaluer les processus de mondialisation en tant qu'opportunités et risques.
		6.3 ... prendre position sur les problèmes économiques mondiaux sur le modèle de développement durable.
	7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.	7.1 ... élaborer des objectifs et des critères économiques pour les projets de développement durable.
7.2 ... prendre en compte les conditions générales et les différents intérêts dans l'évaluation des mesures de développement.		
7.3 ... tenir compte des conséquences à court et à long terme dans l'évaluation des mesures de développement économique.		

	Compétences clés	Compétences partielles liée à la matière
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... identifier les possibilités d'action économique individuelle et soutenir ainsi le développement durable. 8.2 ... développer des solutions à différents niveaux de la société pour atteindre des objectifs économiques en termes de durabilité.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... développer des idées de solutions coopératives de problèmes dans lesquels se chevauchent des intérêts communs et des conflits de pouvoir distributifs. 9.2 ... présenter des approches susceptibles de résoudre les conflits économiques entre l'industrie et les pays en développement grâce à la coopération commerciale et économique. 9.3 ... formuler des propositions pour la conception d'incitations économiques contribuant à la résolution de problèmes dans le contexte du développement durable.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... définir des objectifs directionnels pour des problèmes économiques complexes. 10.2 ... justifier leur propre attitude face à un avenir économique incertain.
	11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 Les élèves savent comment contribuer au développement durable en tant que consommateurs et sont prêts à le faire. 11.2 ... contribuer eux-mêmes à la conception de conditions-cadres pour un développement durable.

4.3.5.3 Thèmes exemplaires

Les thèmes exemplaires formulés pour des unités d'enseignement ou des projets d'enseignement ne prétendent pas représenter des priorités de fond. Ce sont des thèmes évidents ou bien éprouvés qui illustrent la possibilité d'acquérir des compétences dans le domaine d'apprentissage (mais aussi transdisciplinaire ou interdisciplinaire).

Domaines thématiques	Thèmes exemplaires	Compétences*
1 Produits du monde entier - production, commerce et consommation	1. Production à travers le monde Production d'un bien dans la division internationale du travail (par exemple, industrie automobile ou textile)	2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 6.1, 6.2 , 11.1
13 Mondialisation de l'économie et du travail	2. Commerce équitable	2.1, 2.2, 2.3, 3.3 , 4.1, 5.1, 5.2, 6.2, 6.3, 8.1, 8.2, 9.2, 9.3, 11.1
7 Éducation	3. L'éducation est-elle payante ? Coûts et avantages de l'éducation d'un point de vue individuel et sociétal	5.1, 5.3, 10.2
9 Protection et utilisation des ressources naturelles et de l'énergie	5. Le marché : Seulement une cause ou également une solution aux problèmes environnementaux ?	2.1, 2.3, 3.3, 4.2, 5.1, 9.3, 10.1
11 Changement environnemental mondial	6. Protection internationale du climat par l'échange de certificats	2.3, 3.3, 4.3 , 5.1, 6.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 9.1, 9.3
10 Opportunités et dangers du progrès technologique	7. Du pigeon voyageur à Internet L'importance des technologies de la communication pour les décisions, processus et structures économiques	3.1, 3.3 , 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 7.3
13 Mondialisation de l'économie et du travail	8. La mondialisation dans la région ou dans la vie quotidienne 9. Décisions de localisation	1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 3.3 , 4.1, 4.2, 5.1, 6.2, 6.3, 7.3, 10.2, 11.1 2.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.1, 7.3
18 Domination politique démocratie et droits de l'homme (Good Governance)	10. Mondialisation et entreprises multinationales : Normes environnementales et sociales en danger 11. Quand et comment fonctionnent les boycotts de vente ? 12. Développement économique et droits de l'homme	2.1, 3.3 , 4.3 , 6.1, 6.2 2.2, 6.1, 7.3, 8.1, 11.1 2.2, 3.3, 5.2, 5.3 , 6.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3

* Le nombre de compétences pouvant être acquises/renforcées dans le contexte des sujets respectifs se rapporte aux compétences essentielles du domaine d'apprentissage Développement mondial et aux compétences thématiques qui leur sont attribuées (voir chapitre 4.3.5.2) ; les compétences imprimées en gras sont au centre.

4.3.5.4 Exemple de tâche : Décision de localisation de DaimlerChrysler

Exigences éducatives

La tâche concerne le sujet 13 « Mondialisation de l'économie et du travail ». Pour une perspective économique de la question, il est important que les élèves comprennent l'importance des coûts et des incitations pour la prise de décision des agents économiques. En même temps, ils devraient (dans le traitement de la sous-tâche 2) avoir un cycle économique simple à l'esprit. Ils sont censés savoir que les décisions des entreprises sont sanctionnées par les consommateurs et que les entreprises opérant sur des marchés inconnus doivent être guidées par les consommateurs et défendre leurs propres intérêts. Dans la leçon précédente, les décisions de localisation prises par des sociétés actives à l'international auraient dû être discutées.

Temps de traitement : 45 minutes

Pour lire le texte : 8 minutes

1. Tâche partielle : 10 minutes
2. Tâche partielle : 17 minutes
3. Tâche partielle : 10 minutes

Thème : Délocalisation de la production en Afrique du Sud

1. Tâche partielle

Décrivez brièvement les **intérêts** des employés décrits dans le texte (**M 1**) ainsi que de la société DaimlerChrysler.

2. Tâche partielle

Analysez ce qui est typique des problèmes d'une économie mondialisée dans cet exemple.

3. Tâche partielle

Prenez position sur la thèse : Du point de vue de la politique de développement, il convient de se féliciter du transfert d'emplois en Allemagne dans des pays en développement ou émergents tels que l'Afrique du Sud.

MATÉRIELS

M 1: Lieux et perspectives

Wilfred Mestile est l'un des travailleurs privilégiés de l'Afrique du Sud. Il vit depuis sept ans dans le nouveau complexe résidentiel Sunnyridge, un lotissement construit par DaimlerChrysler pour ses ouvriers. Mestile, 42 ans, vit dans une petite maison de 45 mètres carrés avec sa fille et sa femme. [...] Mestile monte le réservoir d'essence sur la Mercedes Classe C, généralement 40 heures par semaine, mais 45 heures depuis le mois de mars en raison du nombre important de commandes de voitures. Avec les primes et les heures supplémentaires, il atteint 860 euros bruts par mois.

Thomas Langenbach travaille également sur la Classe C, mais dans l'atelier de peinture de l'usine Daimler à Brême. Il roule quotidiennement pendant une heure depuis Bremerhaven, où il vit dans un maison avec sa femme et ses trois fils. Auparavant, ils pouvaient faire du covoiturage à partir de Bremerhaven, mais aujourd'hui, les horaires de travail sont tellement différents qu'il doit souvent conduire seul. Langenbach, 44 ans, gagne 2 825 euros bruts par mois et travaille 35 heures par semaine. [...]

Artur Ziebarth travaille également à l'usine Daimler de Sindelfingen. Il est mécanicien automobile qualifié et place des câbles électriques dans la Classe C. Âgé de 32 ans, il gagne 2 904 euros bruts par mois et vit avec sa femme et ses trois enfants dans le sous-sol de la belle-famille. Les suppléments pour les postes de nuit auparavant fréquents étaient certes une bonne chose, mais parce que « le Daimler fait des économies », il n'y a pratiquement plus d'équipes de nuit. [...]

Mestile en Afrique du Sud, Langenbach à Brême, Ziebarth à Sindelfingen : Les trois travaillent dans le même groupe, assemblent la même voiture. Et tous les trois sont mis en opposition [...] ces dernières semaines: En Afrique du Sud, les travailleurs exigent actuellement une augmentation de salaire de 8 %. La direction de l'usine menace constamment de délocaliser sa production en Inde ou en Namibie. Ils peuvent y construire les voitures de luxe moins chères. À son tour, au siège de Daimler à Stuttgart, le directeur de Mercedes a fait comprendre au chef des comités d'entreprise de toutes les usines allemandes qu'une économie de 500 millions d'euros par an était nécessaire, sinon 6 000 emplois seraient supprimés à Sindelfingen et la production transférée en Afrique du Sud et à Brême. [...]

Les économistes trouvent toujours logique qu'une entreprise veuille augmenter ses bénéfices. [...] Les travailleurs, cependant, ne voient pas toujours cette logique. Helmut Lense, président du comité d'entreprise de l'usine de Stuttgart-Untertürkheim, a dû aussi le sentir [...] lorsqu'il a dû vendre le prétendu compromis à plusieurs milliers d'ouvriers de Daimler lors d'une réunion d'entreprise. [...] Lense, qui siège également au conseil d'administration d'IG Metall, a pu laborieusement convaincre les employés qu'ils percevaient un salaire inférieur de près de 2,8 % à partir de 2007, que le personnel de la cantine, les services de gardiennage et les imprimeurs trimeraient désormais quatre heures de plus et que les pauses payées devraient être réduites pour tous. [...]

[Mestile en Afrique du Sud, Langenbach à Brême, Ziebarth à Sindelfingen :] Vous savez que Mercedes était la division la plus performante du groupe Daimler l'année dernière avec 3,1 milliards d'euros de bénéfices, mais ils savent aussi que d'autres constructeurs font encore plus de bénéfices, BMW par exemple, et que la logique de la valeur actionnariale* est aujourd'hui rentable. En outre, l'annonce selon lesquelles McKinsey** considère que chaque dixième employé de Daimler est superflu. [...] les a profondément marqués Après tout, chaque jour, les entreprises délocalisent leur production en Europe de l'Est ou même en Asie.

Markus Grill, collaborateurs : Nikola Sellmair, Mathias Rittgero : Kampf unter Brüdern.

Dans : stern.de vom 28/07/2004, <http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/527557.html>

* Valeur des actions des actionnaires, ** principales sociétés de conseil

Horizon des attentes

Attentes de performance (niveau moyen) Les formulations sont basées sur la définition des sous-compétences respectives et se rapportent au contenu de la tâche partielle respective.	
1. Tâche partielle Cadre de compétences : 1.1 AFB: I	1.1 Les élèves peuvent obtenir des informations sur les problèmes et les développements économiques ou les extraire des sources fournies et les traiter de manière autonome. Devrait être mentionné : Travailleurs : Garantie de travail et de la place d'emploi Entrepreneur (DaimlerChrysler) : Bénéfices, satisfaction des revendications des actionnaires (ShareholderValue)
2. Tâche partielle cadre de compétences : 3.3, 5.1, 5.2, 7.2 AFB: II	Les élèves peuvent : 3.3 analyser la mondialisation économique et les processus de développement pour en assurer la durabilité. 5.1 évaluer l'impact des incitations et des coûts (attendus) et des avantages liés au choix de solutions alternatives. 5.2 prendre conscience lors de jugements de la situation et de l'emplacement des positions et décisions économiques. 7.2 prendre en compte les conditions générales et les différents intérêts dans l'évaluation des mesures de développement. La majorité des conséquences énumérées des processus de mondialisation, qui ne sont généralement ni positives ni négatives, devraient être correctement présentées par les élèves : <ul style="list-style-type: none"> • Les processus de mondialisation apportent aux entreprises touchées des avantages et des inconvénients, des opportunités et des risques. • En règle générale, ceux-ci sont répartis de manière inégale entre les membres individuels de la société ou les agents économiques. • En particulier, les consommateurs des pays développés bénéficient de produits à faible coût lorsque les entreprises choisissent le lieu où elles peuvent produire à faible coût. • Parallèlement, en tant que travailleurs, ils peuvent être menacés ou affectés par des réductions de salaire, des heures supplémentaires et une insécurité croissante. • Les travailleurs souhaitent obtenir le meilleur salaire possible pour leur travail, mais souhaitent en même temps maintenir leur entreprise concurrentielle sur le marché mondial et conserver ou gagner des parts de marché.
3. Tâche partielle cadre de compétences : 6.2, 7.2, 7.3, 8.2, 9.2 AFB: III	Les élèves peuvent : 6.2 présenter et évaluer les processus de mondialisation en tant qu'opportunités et risques. 7.2 tenir compte des conditions générales et des intérêts divergents lors de l'évaluation des mesures de développement. 7.3 tenir compte des conséquences à court et à long terme dans l'évaluation des mesures de développement économique. 8.2 concevoir des solutions collectives pour atteindre les objectifs économiques en matière de durabilité. 9.2 présenter des approches susceptibles de résoudre les conflits économiques entre l'industrie et les pays en développement grâce à la coopération commerciale et économique.

Les élèves commentent la thèse de manière argumentée et considèrent minutieusement plusieurs des aspects suivants:

- Les délocalisations de production ont des conséquences positives et négatives selon les perspectives.
- Les conséquences positives d'un point de vue politique en matière de développement seraient le renforcement de l'économie du pays en développement ou émergent et la création d'emplois, ainsi que le ralentissement associé de la migration et la stabilisation économique et politique générale.
- Toutefois, les répercussions pour l'Allemagne pourraient être une perte correspondante d'emplois et de coûts sociaux connexes, entraînant des crises et de nouvelles pressions en faveur des réformes, ce qui mettrait en péril l'acceptation en tant que mesure de la politique de développement.
- Des formes de coopération réussies pourraient donner des impulsions positives à la fois dans les pays en développement et en Allemagne.

4.3.5.5 Bibliographie

Bayertz, K. (1995) : Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. Dans : ders. (Éd.) : Verantwortung. Prinzip oder Problem ?, Darmstadt, p. 3-71

Dörner, D. (1992) : Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek

Eisermann, D. (2003) : Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. Dans : InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Éd.), Themendienst 13

Homann, K., Blome-Drees, F. (1992) : Wirtschafts- und Unternehmensethik, Göttingen

Karpe, J., Krol, G.-J. (1999) : Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, dans : Krol, G.-J., Kruber, K.-P. : Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, p. 21-48

Krol, G.-J., Zoerner, A., Karpe, J. (1999) : Sozialökologische Kartographierung. Ein Instrument zur Förderung von Nachhaltigkeit in Umweltbildungsprozessen, herausgegeben vom Umweltbundesamt, Münster

Suchanek, A. (2001) : Ökonomische Ethik, Tübingen

Weltbank (2006) : Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Düsseldorf

4.4 Première niveau du secondaire : Domaine d'activité technique Mathématiques, sciences naturelles

4.4.1 Mathématique

Mathématiques - Partie didactique

Kristina Reiss, Stefan Ufer, Volker Ulm, Gabriele Wienholtz

4.4.1.1 Contribution de la matière Mathématiques au domaine d'apprentissage Développement mondial

Les mathématiques sont une science des structures. Ces structures sont fermement liées au monde réel et constituent la base d'une modélisation appropriée. Particulièrement dans les processus sujets à l'incertitude et dans lesquels il n'y a pas de voie royale facile, l'identification de variables appropriées et leur évaluation permanente jouent un rôle important dans la reconnaissance des structures et des tendances, même dans un désordre apparent. Définir des indicateurs, tels que le statut d'une société ou son évolution, n'est certes pas la mission originelle des mathématiques, mais elles peuvent apporter une contribution significative à l'évaluation et de ce fait à l'appréciation de son importance. À l'aide des mathématiques, les « contextes perçus » peuvent devenir des corrélations statistiquement validées ou des hypothèses rejetées. En raison de leur acceptation universelle, elles ont la possibilité de justifier scientifiquement le débat sur le développement durable et la durabilité mondiale et de structurer des processus complexes pour tous.

L'enseignement des mathématiques a évolué au cours des dernières années, principalement en raison de l'introduction de normes nationales en matière d'éducation (par exemple, Conférence des ministres de l'éducation de 2003). Cela concerne en particulier l'accent mis davantage sur les résultats de l'apprentissage au sens des compétences mathématiques (cf. Klieme et al., 2003). Il ne s'agit pas uniquement de contenus d'apprentissage spécifiques à une matière, il s'agit également de savoir comment utiliser ces contenus dans différents contextes du monde réel. Le *domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre de l'Éducation au développement durable* est un contexte d'application de ce type ayant une signification écologique, économique, sociale et politique.

Les normes éducatives différencient les idées directrices mathématiques des compétences mathématiques générales. Les idées directrices (nombre, mesures, espace et forme, relations fonctionnelles, données et hasards) sont définies en termes de contenu et indiquent des domaines partiels importants de la discipline. Les compétences générales (argumentation, résolution de problèmes, modélisation, utilisation de représentations, traitement d'éléments symboliques, formels et techniques, communication) décrivent des méthodes de travail particulièrement pertinentes pour la matière. Les mathématiques sont une matière de base, de

sorte que, dans le principe, des aspects de tous les domaines de compétence peuvent être intégrés au *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Il existe toutefois une référence particulière aux contenus dans le cadre des idées directrices de *relation fonctionnelle* ou de *données* et de *hasard*, qui sont donc considérées comme des exemples ci-dessous.

La notion de fonction est non seulement centrale dans les mathématiques en tant que science, mais également dans ses applications. Les normes éducatives stipulent que l'enseignement consiste à utiliser des fonctions pour décrire des relations quantitatives et à analyser et interpréter ces relations. Les problèmes réalistes dans lesquels la pertinence pratique du travail mathématique devient évidente sont tout à fait essentiels. Les fonctions explicitement nommées sont les fonctions linéaires, les fonctions quadratiques et les fonctions exponentielles, qui doivent être utilisées pour décrire et traiter les problèmes (Conférence des ministres de l'éducation 2003). Le traitement des données est un autre domaine essentiel des mathématiques et de l'enseignement des mathématiques. Si on lit les exigences des normes éducatives, la pertinence pratique est également évidente ici. Concrètement, il s'agit de collecter, d'enregistrer et de présenter des données, d'évaluer des graphiques et des tableaux d'enquêtes statistiques, d'interpréter et de réfléchir sur des données et d'évaluer des arguments fondés sur des données (Conférence des ministres de l'éducation de 2003).

Ce n'est pas seulement en raison des exigences techniques et curriculaires que la référence aux normes éducatives est clairement mise en avant ici. Au contraire, cette approche est également appropriée car on peut identifier les aspects d'une philosophie commune de l'éducation dans les objectifs du *domaine d'apprentissage Développement mondial* et les normes éducatives relatives aux mathématiques. À titre d'exemple, le préambule des normes éducatives pour le diplôme de premier cycle en mathématiques basé sur Winter (1995) stipule que l'enseignement des mathématiques devrait aider les élèves à percevoir et comprendre « les phénomènes et processus techniques, naturels, sociaux et culturels liés aux mathématiques et à les évaluer en utilisant des critères mathématiques » (Conférence des ministres de la culture de 2003, p. 6). Les termes *identifier* et *évaluer* y sont retrouvés, non pas littéralement, mais plutôt en termes de contenu.

Les idées directrices sont conçues de manière à décrire cumulativement les connaissances à acquérir. Parallèlement, des liens avec le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, qui soutiennent l'acquisition de compétences, ont été créés au fil des ans. Concrètement, des opportunités d'apprentissage sont fournies lors de la collecte, du traitement et de la présentation des données, ainsi que de la modélisation des jeux de données, comme par exemple les processus de développement, en utilisant des types de fonction individuels via une adaptation ciblée des paramètres. En outre, différents modèles peuvent être comparés aux fins de leur ajustement aux données collectées et les affirmations et prévisions qui en découlent peuvent être évaluées. Cependant, le *domaine d'apprentissage Développement mondial* ne fournit pas seulement un contexte d'application authentique pour les concepts mathématiques. L'acquisition de compétences dans ce domaine d'apprentissage permet également d'acquérir des connaissances sur la manière dont les prévisions sont basées sur des modèles mathématiques. La compréhension pour le travail mathématique permet aux apprenants de réfléchir et de traiter de manière critique des données, des modèles et des

affirmations dérivées de modèles sur les problèmes sociaux, environnements, économiques et politiques du développement mondial. Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* offre de nombreuses possibilités de structurer les défis mondiaux à l'aide des mathématiques. Les idées directrices mentionnées doivent être considérés comme une première focalisation en ce qui concerne les suggestions suivantes. Du point de vue du contenu, les objectifs du Millénaire pour le développement se concentrent sur les problèmes fondamentaux de ce monde. Ici, il est important de reconnaître la contribution que les mathématiques peuvent apporter à la résolution du problème, quelles évaluations en résultent et quelles options d'action se présentent. L'élaboration et la comparaison de modèles et l'ajustement de paramètres constituent l'activité mathématique centrale.

Les compétences partielles liées à la matière ci-dessous renvoient implicitement et explicitement aux normes éducatives pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Ainsi, des activités telles que la communication ou la modélisation abordent des compétences mathématiques générales issues de normes éducatives. En particulier, les compétences partielles liées à la matière présentent diverses possibilités d'applications mathématiques et répondent donc à une préoccupation majeure des normes éducatives.

4.4.1.2 Compétences partielles liées à la matière de l'enseignement des mathématiques pour le collège, fondées sur les compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... utiliser les capacités de communication mondiales (médias, Internet) pour obtenir des données quantitatives sur la mondialisation et le développement.
		1.2 ... comprendre et évaluer des représentations graphiques et des tableaux contenant des données sur des questions mondiales.
		1.3 ... fournir des données sur certaines questions relatives au développement mondial et au processus de durabilité et les présenter de manière axée sur les problèmes.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... poser des questions mathématiques appropriées dans diverses situations pour analyser les évolutions mondiales, identifier et décrire les différences ou les structures communes.
		2.2 ... distinguer les facteurs quantifiables et non quantifiables dans la description de la diversité socioculturelle et naturelle et les traiter de manière différenciée.
		2.3 ... comprendre que différents modèles de développement mondial, également dans le même contexte, peuvent conduire à des résultats différents, éventuellement ne décrire correctement que certaines parties et que, par conséquent, des ajustements sont sans cesse nécessaires.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... reconnaître le caractère modèle des descriptions mathématiques du monde et utiliser de tels modèles pour les questions de développement durable.
		3.2 ... établir des prévisions pour le développement mondial futur grâce à la modélisation et estimer leur fiabilité.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... analyser l'influence des conditions-cadres locales/régionales du développement mondial sur les paramètres du modèle.
		4.2 ... décrire l'importance et les conséquences de la modélisation mathématique pour les niveaux d'action dans le développement mondial, du niveau individuel au niveau mondial.

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>	<p>5.1 ... identifier les utilisations et interprétations divergentes des résultats mathématiques sur des questions de développement mondial dans le contexte de différents systèmes de valeur et cultures.</p> <p>5.2 ... prendre conscience des implications de la modélisation mathématique sur les questions de développement mondial pour soi-même et pour les autres.</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur les modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>	<p>6.1 ... évaluer différents modèles mathématiques d'un problème de développement mondial et examiner leur importance pour le développement durable.</p> <p>6.2 ... interpréter le choix des modèles mathématiques sur les questions de développement mondial ainsi que la pertinence des données générées dans le contexte des intérêts sociaux et de la création d'un consensus international (par exemple lors de conférences mondiales).</p> <p>6.3 ... évaluer de manière critique les représentations des données et des prévisions sur les problèmes de développement mondial et remettre en question leur fiabilité.</p>
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et parvenir à des évaluations autonomes.</p>	<p>7.1 ... évaluer la conception des actions de développement à l'aide de données et de modèles mathématiques du point de vue des différentes parties prenantes.</p>

	Compétences clés	Compétences partielles liées à la matière
Agir	<p>8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.</p>	<p>8.1 ... reconnaître que les mathématiques fournissent les bases et les outils de nombreuses autres sciences et entraînent une responsabilité professionnelle.</p> <p>8.2 ... s'approprier dans leur propre pensée le fait que l'on peut contribuer à la structuration et à la formation d'opinions à l'aide d'expressions, d'analyses et de prévisions mathématiques, et percevoir la coresponsabilité personnelle dans le contexte du développement durable.</p>
	<p>9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.</p>	<p>9.1 ... apprécier le rôle des mathématiques avec les normes mondiales pour un discours rationnel sur des questions de développement mondial.</p> <p>9.2 ... utiliser les possibilités offertes par les mathématiques pour objectiver la communication et la compréhension interculturelle des enjeux du développement mondial.</p>
	<p>10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.</p>	<p>10.1 ... évaluer les possibilités et les limites des méthodes mathématiques pour réduire la complexité du changement mondial.</p> <p>10.2 ... préserver la capacité d'action dans le contexte du changement mondial en choisissant des méthodes mathématiques appropriées à des fins personnelles et professionnelles.</p>
	<p>11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.</p>	<p>11.1 ... identifier leurs marges de manœuvre compte tenu des données relatives à des problèmes mondiaux et les utiliser dans le contexte d'objectifs économiques, politiques, sociaux et environnementaux.</p> <p>11.2 ... en utilisant des moyens mathématiques, évaluer et corriger les conséquences et l'efficacité de leurs propres actions concernant les objectifs du développement durable.</p>

4.4.1.3 Thèmes exemplaires

Les exemples de sujets formulés pour les unités d'enseignement sont attribués aux principes directeurs mathématiques des *relations fonctionnelles, ainsi qu'aux données et au hasard*. Ils ne prétendent pas représenter les priorités de contenu. Ce sont des thèmes évidents ou ayant fait leurs preuves dans la pratique, qui illustrent la possibilité d'acquérir des compétences dans le domaine d'apprentissage de l'enseignement de la matière (mais aussi interdisciplinaire et transdisciplinaire).

	Domaine thématique	Thèmes exemplaires	Compétences
Lien fonctionnel	6 Santé et maladie	• Fréquence et propagation de la maladie dans différents pays et historiquement	1.1, 1.2, 3.1, 3.2 , 7.1
	9 Protection et utilisation des ressources naturelles et production d'énergie	• Représentation des ressources énergétiques, de la production d'énergie et de la consommation d'énergie dans le temps – prévisions pour l'avenir	1.1 , 3.2 , 4.2, 5.1, 6.2, 6.3, 8.2
	10 Opportunités et dangers du progrès technologique	• Désintégration radioactive à l'exemple des centrales nucléaires	2.1, 3.2, 8.1 , 8.2, 9.1
	11 Changements environnementaux mondiaux	• Données climatiques et changement climatique à l'exemple du réchauffement climatique	1.1, 1.2, 2.3 , 3.1, 4.1, 3.2 , 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 8.2, 9.1, 9.2, 11.1, 11.2
	12 Mobilité, développement urbain et transports	• Développement temporel du trafic routier et des émissions dans différents pays	1.1, 1.2, 4.1, 4.2 , 5.1, 8.2, 11.1
	13 Mondialisation de l'économie et du travail	• Intérêts et amortissements des emprunts privés et publics • Développements sur le marché boursier	1.1, 1.2 , 8.1 , 8.2, 9.2
	14 Structures démographiques et développement	• Croissance démographique dans différentes régions du monde	1.1 , 1.2, 2.2, 2.3 , 3.1, 3.2, 3.3, 6.1

	Domaine thématique	Thèmes exemplaires	Compétences
Données et hasard	5 Agriculture et nutrition	• Besoins en eau dans les ménages, dans des pays individuels ou dans le monde	1.1, 1.2, 1.3, 2.3, 3.2 , 4.1, 5.1, 11.1
	6 Santé et maladie	• Offre de médecins, de sages-femmes et de médicaments dans l'industrie et les pays en développement	1.1, 1.2, 3.2, 6.2, 6.3, 7.1
	7 Éducation	• Éducation et profession dans les pays industrialisés et en développement : du travail des enfants à l'université d'élite	1.1, 1.2, 2.2, 3.2 , 7.1 , 9.2
	8 Loisirs mondialisés	• Influence des voyages touristiques sur l'environnement et l'économie des pays de destination	1.1, 1.2, 2.1, 4.1, 3.2 , 4.1, 11.1
	9 Protection et utilisation des ressources naturelles et production d'énergie	• Production et consommation d'énergie dans les ménages, dans la région, dans des pays individuels et dans le monde entier • L'empreinte écologique	1.1, 1.2, 1.3 , 11.1 , 11.2 1.1, 2.2, 4.1, 4.2, 11.1
	13 Mondialisation de l'économie et du travail	• Crises et reprises – Données sur la dette publique, la dette par habitant, le produit national brut et les marchés du travail	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 5.1, 6.2, 6.3, 8.2 , 9.2
	14 Structures démographiques et développement	• Données et conséquences de l'évolution démographique en Allemagne et dans le monde	1.1, 1.2, 2.1, 3.2 , 4.2, 6.2
	15 Pauvreté et sécurité sociale	• Financement de systèmes sociaux tels que les retraites et l'assurance chômage • Télévision, ordinateur et bol de riz – répartition de la richesse dans le monde	2.1, 2.3, 3.2 , 8.2 1.1 , 1.2 , 2.1, 11.1

4.4.1.4 Bibliographie

Blum, W., Roppelt, A., Müller, M. (2013) : Kompetenzstufenmodelle für das Fach Mathematik. Dans: A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Éd.), IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (p. 61–73), Münster

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2003) : Normes éducatives pour les mathématiques pour le diplôme de l'enseignement secondaire (Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss), Bonn

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2004) : Normes éducatives pour les mathématiques au niveau primaire (Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich), Bonn

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2004) : Normes éducatives pour les mathématiques pour le diplôme de fin d'études secondaires (Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss), Bonn

Frey, K. (2012) : Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun, Weinheim, Bâle

Herget, W. (2001) : Produktive Aufgaben für den Mathematikunterricht – Sekundarst. I, Berlin

Hinrichs, G. (2008) : Modellierung im Mathematikunterricht, Heidelberg

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.E. & Vollmer, H.J. (2003) : Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn : BMBF

Langkamp, G. & Hull, J. (2007) : Quantitative Reasoning & the Environment, Upper Sadd-le River (Matériel pour le livre : www.enviromath.com)

Modellieren mit Mathe : <http://www.blick.it/blick/angebote/modellmathe/>
(Accès : 08/01/2016)

Quantitative Environmental Learning Project : <http://seattlecentral.edu/qelp/index.html>
(Accès : 08/01/2016)

Winter, H. (1995) : Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. Mitteilungen der Ge-sellschaft für Didaktik der Mathematik, 6, p. 37–46

Mathématiques - Exemple d'enseignement

Antonius Warmeling





4.4.1.5 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : Éliminer l'extrême pauvreté, objectif de Développement mondial (à partir de la Cl. 8)

Sur le thème

La pauvreté ne concerne pas seulement le manque de revenus et donc le manque de vêtements, nourriture, logement, santé et éducation adéquats, mais aussi le désavantage social qui en découle. Leurs causes et leurs conséquences sont complexes. À titre d'exemple, les causes de la pauvreté et de la faim peuvent être la guerre, les mauvaises récoltes, le changement climatique, le manque de travail ou des relations de dépendance injustes, qui s'influencent souvent mutuellement. De plus, la pauvreté matérielle est souvent associée à la pauvreté immatérielle car les personnes n'ont pas accès à l'éducation et aux soins de santé.

La pauvreté existe dans le monde entier, mais de différentes manières. Outre les crises et les risques écologiques croissants, elle pose les plus grands défis en matière de développement durable à tous les niveaux d'action. La pauvreté absolue ou extrême, selon une définition de la Banque mondiale, est une pauvreté caractérisée par un revenu d'environ un dollar (plus récemment 1,25 dollar) par jour et par personne. Environ 1,2 milliard de personnes dans le monde appartiennent actuellement à cette catégorie.

Les objectifs de développement du Millénaire des Nations Unies, adoptés par les États-Unis au début du millénaire, « promettent de défendre les principes de dignité humaine, d'égalité et de justice et de libérer le monde de l'extrême pauvreté. Avec leurs huit objectifs spécifiques et un catalogue d'objectifs mesurables et temporaires, ils ont créé un concept permettant de relever les défis de développement les plus pressants de notre époque » (Ban Ki-Moon 2014¹³⁸).

 <p>ÉLIMINER L'EXTRÊME PAUVRETÉ ET LA FAIM</p>	<p>1 La proportion de personnes affamées et extrêmement pauvres devrait être réduite de moitié.</p>	 <p>ASSURER L'ÉDUCATION PRIMAIRE POUR TOUS</p>	<p>2 Il faut veiller à ce que partout dans le monde, garçons et filles, puissent achever leurs études primaires.</p>
 <p>PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ DES SEXES ET L'AUTONOMISATION DES FEMMES</p>	<p>3 Sans femmes, aucun développement n'est possible, c'est pourquoi une véritable égalité des sexes devrait être réalisée.</p>	 <p>RÉDUIRE LA MORTALITÉ INFANTILE</p>	<p>4 La mortalité infantile, souvent causée par le manque de protection vaccinale, etc., doit être réduite des deux tiers.</p>

¹³⁸ De l'avant-propos de : Nations Unies (2014) : Objectifs du Millénaire pour le développement (Millenniums-Entwicklungsziele), rapport 2014
<http://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202014%20German.pdf> (Accès : 08/01/2016)

 <p>5 AMÉLIORER LA SANTÉ MATERNELLE</p>	<p>La mortalité maternelle est souvent associée à des soins de santé médiocres et à une grossesse précoce. Elle devrait être réduite des trois quarts.</p>	 <p>6 COMBATTRE LE VIH/SIDA, LE PALUDISME ET D'AUTRES MALADIES</p>	<p>La propagation du VIH, du paludisme et d'autres maladies doit être stoppée et un renversement de tendance devrait être réalisé.</p>
 <p>7 PRÉSERVER L'ENVIRONNEMENT</p>	<p>Les moyens de subsistance doivent être épargnés et, parallèlement, les besoins fondamentaux de la population, p. ex. pour une eau potable saine, doivent être améliorés.</p>	 <p>8 METTRE EN PLACE UN PARTENARIAT MONDIAL POUR LE DÉVELOPPEMENT</p>	<p>Les pays industrialisés et les pays en développement doivent assumer conjointement leurs responsabilités en matière de lutte contre la pauvreté.</p>

© United Nations

Sensibiliser les élèves à la complexité de ces défis et leur permettre de participer est l'une des préoccupations majeures du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans le contexte de l'éducation au développement durable. L'enseignement des mathématiques peut fournir une orientation pour la formation de l'opinion ainsi que pour les décisions et les actions, à la fois pour changer les attitudes privées et pour développer et modifier les pratiques sociales.

Dans cet exemple d'enseignement, trois objectifs du Millénaire pour le développement examineront dans quelle mesure les objectifs définis selon les critères sont atteints d'ici à 2015 et quelles prévisions peuvent être établies pour atteindre de nouveaux objectifs dans un cadre pour l'après-2015. Il convient de prendre conscience du processus de développement du modèle nécessaire, avec ses hypothèses et ses limites, afin que les réponses fournies par les mathématiciens puissent être correctement reliées à la situation initiale et au but recherché. Il convient, en particulier, de préciser que les données disponibles – même si elles sont différenciées par région – ne permettent que des déclarations très limitées sur les conditions de pauvreté réelles et leurs causes et conséquences respectives. Pour l'enseignement dans le premier cycle du secondaire, il convient également de garder à l'esprit que les méthodes et algorithmes connus ou à apprendre doivent être suffisants pour traiter correctement le modèle.

Dans ces conditions, les objectifs du Millénaire pour le développement (et les objectifs de développement durable convenus à partir de 2015 – ODD¹³⁹) conviennent parfaitement à un examen de l'enseignement des mathématiques, car ils sont soumis à un contrôle continu de la réalisation de ces objectifs. C'est ce que font les Nations Unies dans leurs rapports réguliers. Les élèves peuvent rechercher les données existantes, les évaluer et ainsi faire des prévisions. Afin de pouvoir procéder à des examens de la 8^{ème} à la 10^{ème} année, les objectifs 1, 4 et 5 et les indicateurs correspondants ont été sélectionnés car

- ils sont compréhensibles à ce stade de développement (à partir de 14 ans),
- la relation entre la cible et l'indicateur est facile à voir et
- les évolutions pouvant être interprétées de manière linéaire se manifestent.

¹³⁹ L'exemple de l'enseignement pourrait être développé pour certains ODD au-delà de 2015. Des informations sur l'état des ODD et leurs indicateurs sont disponibles à l'adresse suivante :

<http://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300> (Accès : 06/01/2016)

* en fonction de la priorité dans le choix des tâches par les élèves.

Comme le décrit Heinz Böer (2009, p. 63 et suiv.) en détail, cet exemple convient également pour distinguer les processus exponentiels et linéaires, en particulier pour les élèves de 10^e ou les années suivantes.

Grille de compétences (étendue à toutes les tâches)

Dans l'enseignement de l'exemple illustré, les compétences clés 1, 3, 4, 6, 7 et 8 du *domaine d'apprentissage Développement mondial* doivent être encouragées. Les trois niveaux de d'exigences pour le diplôme d'études secondaires énumérés dans le tableau décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de feed-back aux élèves. Les niveaux d'exigences les plus élevés incluent les plus bas. Les conditions-cadres, les groupes d'apprentissage et les priorités techniques respectifs peuvent donner lieu à des exigences différentes. Ils devront éventuellement être complétés par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques.

Compétence spécifique	Comp tech.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (min.)
Les élèves peuvent ...				
... rechercher les données et les modalités techniques d'action contre la pauvreté, la malnutritions, la mortalité infantile et maternelle*.	1.1–3	... rechercher des termes inconnus et trouver dans un tableau donné [M (X.) 1, éventuellement M (X.) 3] pour obtenir des informations relatives à une tâche.	... appliquer des termes techniques recherchés et trouver des informations spécifiques à une tâche dans des tableaux donnés [M (X.) 1 et M (X.) 3].	... appliquer en toute sécurité une terminologie spécialisée, trouver des informations spécifiques dans des tableaux en fonction des tâches et effectuer une recherche dans les sources Internet de la Banque mondiale (en anglais).
... représenter des données sur les mesures contre la pauvreté, la malnutrition, la mortalité infantile et maternelle* interprétables graphiquement pour le traitement de la tâche.	1.2, 1.3	... représenter correctement l'évolution temporelle des indicateurs dans un diagramme à points.	... utiliser également un programme de calcul de tableaux pour représenter des diagrammes à points sur les Développements mondiaux et régionaux.	... créer des diagrammes à points sur les évolutions mondiales et régionales à l'aide d'un programme de calcul de tableaux contenant toutes les informations nécessaires et faciles à interpréter.
... déterminer l'évolution linéaire des indicateurs sur la pauvreté, la malnutrition, la mortalité infantile et maternelle* et les prévisions pour 2015 et 2030.	3.1–2	... décrire l'évolution temporelle des indicateurs pour les objectifs à examiner sur la base des points de données connus par le biais d'une ligne droite et parvenir ainsi à des prévisions reconnaissables graphiquement.	... déterminer le terme fonctionnel des développements à examiner via la section de l'axe des ordonnées et un triangle gradient et ainsi obtenir des prévisions pour la réalisation des objectifs.	... décrire l'évolution temporelle des indicateurs à l'aide de l'outil de tableau « Droite de tendance » et du terme de fonction déterminé, en énonçant les affirmations relatives à la réalisation de l'objectif du Millénaire.

<p>... interpréter l'évolution linéaire des indicateurs de pauvreté, de malnutrition, de mortalité infantile et maternelle* et s'interroger sur leur valeur informative.</p>	<p>3.2, 4.2, 6.3, 8.2</p>	<p>... interpréter le développement linéaire (reconnaisable à la droite déterminée) et formuler les prévisions (2015, 2030) rendus possibles par l'extension de tendance et examiner leur pouvoir explicatif.</p>	<p>... utiliser le modèle pronostique établi (2015, 2030) sur l'évolution de la pauvreté, la malnutrition, la mortalité infantile et maternelle*, l'analyser de manière critique et évaluer son impact sur le développement durable.</p>	<p>... identifier et discuter des approches (données absolues et relatives), les hypothèses et les limites du modèle pour atteindre les objectifs et élaborer des approches pour la coresponsabilité personnelle du développement durable.</p>
<p>... étudier et comparer les données régionales sur la pauvreté, la malnutrition, la mortalité infantile et maternelle* en utilisant un terme fonctionnel.</p>	<p>1.3, 3.1, 3.2, 4.1, 7.1, 8.2</p>	<p>... examiner les données préparées pour le développement de la pauvreté, de la malnutrition, de la mortalité infantile et maternelle* dans une région choisie -mêmes et évaluer ces données par rapport aux tendances mondiales.</p>	<p>... analyser les données (éventuellement à l'aide de) de la recherche sur l'évolution de la pauvreté, de la malnutrition, et de la mortalité infantile maternelle* dans une région sélectionnée du monde en utilisant le terme fonctionnel à déterminer et le comparer à une autre région.</p>	<p>... identifier les raisons des différents développements dans les données de développement sur la pauvreté, la malnutrition, et la mortalité infantile et maternelle*, qui ont fait l'objet de recherches et d'analyses indépendantes.</p>
<p>... reconnaître et expliquer les interrelations entre les objectifs de développement examinés et leurs conditions-cadres, et discuter des possibilités et des limites des analyses mathématiques et de la propre contribution au développement durable.</p>	<p>7.1, 8.2</p>	<p>... discuter du lien entre pauvreté, malnutrition, et mortalité infantile et maternelle* et de leurs propres options d'action au sein de leur groupe et au cours des phases de réflexion.</p>	<p>... au sein de leur groupe et dans les phases de réflexion communes établir un lien entre leur analyse exemplaire sur le développement de la pauvreté, la malnutrition, la mortalité infantile et maternelle*, au moins dans une certaine mesure, et aux états et processus réels dans ces champs de conflit et se positionner à cet effet.</p>	<p>... identifier au moins dans une certaine mesure, la complexité et des interactions des domaines de développement examinés et la contribution des moyens mathématiques à leur analyse, et prendre soi-même position sur les possibilités de développement durable.</p>

Déroulement des cours, domaines thématiques et travaux assignés

Le thème « Éliminer l'extrême pauvreté, objectif de Développement mondial » convient à un projet d'enseignement dans le domaine des mathématiques à partir de la 8^e année. Dans ce qui suit, une leçon est décrite à titre d'exemple. Elle divise le projet en quatre phases.

Phase d'entrée (2-3 heures) : Afin de créer un lien réel avec le thème de la pauvreté et de permettre aux élèves de choisir leur affectation de travail en fonction de leurs intérêts, le thème est présenté au moyen d'une vidéo. Par exemple, les projets de films de Brot für die Welt (voir le lien dans la bibliographie p. 331), par exemple *Angola – gemeinsam in eine bessere Zukunft*. Dans le discours introductif, il est important de mettre l'accent sur la complexité des causes de la pauvreté et la violation des droits de l'homme fondamentaux. Sur la question, comment faire, on peut parler de coresponsabilité mondiale sans provoquer de réactions téméraires, purement caritatives. Les élèves sont ensuite chargés d'examiner les objectifs du Millénaire pour le développement 1, 4 et 5 et de décider de travailler sur l'un de ces objectifs. Pour cela, ils consultent la page « No excuse 2015 » sur la Campagne du Millénaire des Nations Unies en Allemagne (www.un-kampagne.de) ou « We can end poverty » (www.endpoverty2015.org). Ensuite, les élèves forment des groupes de deux à quatre personnes dont les intérêts sont proches. L'enseignant doit veiller à ce que chaque objectif soit sélectionné au moins une fois. Il est judicieux pour la réflexion finale qu'au moins deux groupes sélectionnent la même tâche. Tous les groupes reçoivent ensuite les tâches qui appartiennent à « leur » objectif du Millénaire pour le développement - initialement sans matériel. Le devoir consiste à découvrir différentes définitions de la pauvreté et à définir « leur objectif » ainsi que les indicateurs indiqués et à clarifier une terminologie ambiguë (sous-tâche a). Une partie de la leçon suivante doit être utilisée pour discuter des constatations et des questions découlant du devoir.

Analyse des données (3-6 heures) : Au cours de cette phase principale, les élèves présentent d'abord les données du matériel M (X.) 1 sous forme graphique et abordent la question de savoir comment présenter clairement la « tendance » visible en ligne droite. Puisque Les aides à la *modélisation* de l'environnement d'apprentissage *avec les mathématiques* et à l'utilisation d'un tableau de calcul étant judicieuses, chaque groupe devrait disposer d'un PC (au moins) avec un accès en ligne.

Deux remarques à ce sujet :

- Dans la tâche de travail pour b), pour des raisons d'espace, seule l'aide pour Excel (OpenOffice fonctionne de manière très similaire) est indiquée. Bien sûr, on peut aussi très bien faire la représentation avec GeoGebra. Les liens sont : <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma9475.htm> (Accès : 09/01/2016) et <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma9476.htm> (Accès : 09/01/2016)
- Le parcours d'apprentissage « Extreme Armut – Hunger lebenslänglich » : http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/documents/Datenanalyse_extreme_Armut.pdf (Accès : 09/01/2016) est gardé si général qu'il peut même être utilisé pour les questions de l'exemple d'apprentissage. Les huit cartes de travail au format DIN A5 peuvent également être mises à la disposition des élèves sous forme de papier (stratifié). Une copie suffit pour deux groupes.

Cette partie des tâches de travail n'est pas facile pour les élèves, car la plupart d'entre eux n'ont peut-être expérimenté que des exemples dans leurs cours où les points sont tous exactement sur une ligne droite. Ils sont ici confrontés au problème selon lequel bien qu'il existe une tendance pouvant être interprétée linéairement, la ligne à déterminer n'est tout d'abord pas sans équivoque.

Alors que les données connues de $M \times 1$ permettent déjà de déterminer si l'objectif fixé pour 2015 sera atteint, cela n'est pas possible pour la Vision 2030. Pour pouvoir faire une prévision, le terme de fonction ne doit pas nécessairement être connu, mais au moins une ligne d'ajustement doit l'être. Cela peut être fait manuellement et numériquement comme décrit dans l'Aide. Ensuite, les résultats sont discutés au sein du groupe et les préparatifs initiaux pour la phase de présentation sont effectués. Dans cette phase, l'enseignant doit apporter son aide si la comparaison de l'évolution des données absolues avec celle des proportions n'aboutit pas immédiatement.

La partie de tâche d) a une fonction de tampon et de différenciation. Elle est particulièrement ardue, car les données doivent faire l'objet d'une recherche indépendante, être éditées, présentées et ensuite comparées aux résultats de la première partie de cette phase. Les groupes qui passent beaucoup de temps à étudier les données $M \times 1$ peuvent omettre cette partie de tâche. Pour tous les autres, il existe des aides étagées.

- Pour les groupes qui ne maîtrisent pas la structure complexe du site de la Banque mondiale, il existe le matériel $M(X.) 2$, qui est distribué par l'enseignant sur demande.
- Si cela ne suffit pas, l'enseignant peut également donner aux groupes le tableau fini. Les élèves n'ont alors plus qu'à choisir une région et à traiter leurs données par rapport au développement mondial.

Dans cette phase ainsi que dans la troisième phase, les élèves travaillent en grande partie de manière indépendante, autonome et coopérative. L'enseignant crée le cadre organisationnel, reste en arrière-plan en tant que conseiller et apporte de l'aide si nécessaire. Il est utile que les élèves présentent régulièrement l'état d'avancement de leur travail lors de discussions en petits groupes avec leur enseignant.

Phase présentations (2 heures) : Le travail est orienté vers un produit. Il est apparu utile que les groupes conçoivent une affiche, qui est ensuite présentée aux camarades de classe dans le cadre d'une exposition. Pour la conception de l'affiche, il faut compter une heure, si cette partie ne peut pas être déplacée vers le domaine extrascolaire. Il faut encore une heure pour la visite de l'exposition, au cours de laquelle de nombreuses élèves doivent remarquer que les questions choisies ont des liens transversaux étroits.

Phase de réflexion et d'évaluation (2 heures) : Pour finir, il sera procédé à un examen rétrospectif et à une évaluation, si possible avec l'aide d'un expert, par exemple une ONG s'occupant de la lutte contre la pauvreté. Il convient en premier lieu de rassembler notamment les conclusions fournies par les mathématiques pour atteindre les objectifs actuels et pour l'après-2015. Il ne faut pas omettre le regard critique sur les régions, dans la mesure où les groupes ont effectué des recherches à cet effet. Il s'agit des questions telles que :

- Quelles sont les causes possibles de nos résultats (réalisation/échec des objectifs) ?
- Quelle est la fiabilité de nos prévisions ?
- Quelles sont les conséquences pour le développement durable ?

D'autre part, ici s'offre également l'opportunité de thématiser les liens transversaux entre les différents objectifs du Millénaire pour le développement et, par exemple, de les présenter sur une carte mentale (voir horizon des attentes). Enfin, il faudrait également discuter de la question de savoir ce qui peut être fait dans les environnements privés et sociaux pour faire avancer l'atteinte des objectifs.

Tâches et matériels

Tâche 1 : Enquêter sur la lutte contre l'extrême pauvreté

Au tournant du millénaire, des représentants de haut niveau de 189 pays, dont la plupart des chefs d'État ou de gouvernement, se sont réunis sous les auspices des Nations Unies et ont convenu de la réalisation de huit objectifs du Millénaire pour le développement d'ici à 2015. Dans ce contexte, vous devez prendre en compte le **premier objectif de développement** :



Combattre l'extrême pauvreté et la faim

L'atteinte de l'objectif de développement pour l'extrême pauvreté est mesurée à l'aide de l'indicateur suivant :

Entre 1990 et 2015, la proportion de personnes dont le revenu par habitant est inférieur à 1,25 dollar par jour doit diminuer de moitié.

Processus post-2015

Depuis 2013, plusieurs groupes de travail s'impliquent dans la définition des objectifs de développement durable après 2015. Ce domaine fait entre autres actuellement l'objet de discussions :

D'ici 2030, il ne devrait plus y avoir de pauvreté extrême, c'est-à-dire que la proportion de personnes dont le revenu par habitant est inférieur à 1,25 dollar serait alors égale à zéro.

Traitez à l'aide de M 1.1 les tâches suivantes et compilez les résultats dans un portefeuille. Créez une affiche présentant un aperçu de vos résultats et éventuellement d'importantes factures.

Préparez-vous au sein du groupe pour la discussion finale qui vise à établir un lien entre vos recherches et les véritables défis de la réduction de la pauvreté et à discuter de vos propres contributions au développement durable.

- a) Occupez-vous avec précision de « votre » objectif et de l'indicateur spécifié. Clarifiez, entre vous ou à l'aide d'une recherche, les termes qui ne sont pas clairs pour vous (par exemple, développement durable). Calculez la somme dont votre famille disposerait par mois si vous étiez extrêmement pauvre.
- b) Examinez...
 - ... l'évolution temporelle du nombre de personnes extrêmement pauvres de 1990 à 2015.
 - ... l'évolution temporelle de la part des personnes extrêmement pauvres et comparez-la. Aide : Comment créer un diagramme à points à l'aide d'un tableur est expliqué à l'adresse : <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma9075.htm>. (Accès : 09/01/2016)
- c) Déterminez une fonction linéaire qui décrit bien les données pour l'évolution mondiale de l'extrême pauvreté et évalue si l'objectif envisagé pour l'après-2015 sera atteint si la tendance se maintient. Aide : Vous pouvez lire comment visualiser des données et créer une courbe de tendance, par exemple, dans l'environnement d'apprentissage *Modélisation avec des maths* <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm> (Accès : 09/01/2016) sous *Extreme Armut – Hunger lebenslänglich*, parcours d'apprentissage B.

- d) Pour les groupes qui terminent rapidement la première tâche : La Société financière internationale (SFI) a défini diverses régions pour les pays en développement : <http://data.worldbank.org/maps2015>. Choisissez l'une de ces régions et recherchez les chiffres correspondants à la Banque mondiale dans la base de données « Poverty and Inequality ». Si vous avez besoin d'aide supplémentaire, vous pouvez obtenir une carte de recherche (M 1.2) ou le tableau déjà rempli (M 1.3) de votre enseignant. Comparez les développements dans cette région avec ceux du monde entier.

MATÉRIELS pour la tâche 1

M 1.1 : Tableau 1 : extrême pauvreté

Toutes les régions en développement Temps depuis 1990	1990 0	1993 3	1996 6	1999 9	2002 12	2005 15	2008 18	2010 20
Personnes ayant moins de 1,25 \$ (millions)	1908,6	1910,3	1703,8	1742,6	1639,2	1389,5	1302,3	1214,8
Pourcentage de la population	46,1 %	43,7 %	37,1 %	36,2 %	32,6 %	26,5 %	23,9 %	21,7 %
Population (millions)	4139,0	4369,3	4594,7	4818,5	5033,2	5244,4	5454,2	5597,3

Source : <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database>
(Accès : 10/01/2016)

M 1.2 : Recherche d'informations sur les régions

Entrez dans le navigateur l'adresse :

<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database>
(Accès : 10/01/2016).

Sous **series**, sélectionnez un indicateur correspondant (poverty = pauvreté), sous **country** la région et sous **time** la période. Vous pouvez maintenant télécharger un fichier Excel contenant vos données sur l'ordinateur sous **download** (en haut à droite).

M 1.3 : extrême pauvreté par région (pourcentage d'extrême pauvreté en pourcentage)

Par région Temps depuis 1990	1990 0	1993 3	1996 6	1999 9	2002 12	2005 15	2008 18	2010 20
Asie de l'Est	56,24	50,72	35,9	35,58	27,61	17,11	14,34	12,48
Europe et Asie centrale	1,91	2,92	3,87	3,79	2,26	1,33	0,47	0,66
Amérique latine et Caraïbes	12,24	11,41	11,09	11,86	11,86	8,66	6,47	5,53
Moyen-Orient et Afrique du Nord	5,75	4,76	4,79	5,01	4,17	3,45	2,7	2,41
Afrique au sud du Sahara	56,53	59,4	58,09	57,89	55,69	52,31	49,15	48,48
Asie du Sud	53,81	51,7	48,61	45,11	44,28	39,43	35,98	31,03

<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database> (Accès : 10/01/2016)

Tâche 2 :

Examinez la lutte contre la faim et la malnutrition

Au tournant du millénaire, des représentants de haut niveau de 189 pays, dont la plupart des chefs d'État ou de gouvernement, se sont réunis sous les auspices des Nations Unies et ont convenu de la réalisation de huit objectifs du Millénaire pour le développement d'ici à 2015. Dans ce contexte, vous devez prendre en compte le **premier objectif de développement** :



Combattre l'extrême pauvreté et la faim

L'atteinte de l'objectif de développement pour l'extrême pauvreté est mesurée à l'aide de l'indicateur suivant :

Entre 1990 et 2015, la proportion de personnes souffrant de la faim doit être réduite de moitié. Elle est mesurée par la proportion de personnes souffrant de malnutrition dans la population totale.

Processus post-2015

Depuis 2013, plusieurs groupes de travail s'impliquent dans la définition des objectifs de développement durable après 2015. Ce domaine fait entre autres actuellement l'objet de discussions :

D'ici 2030, la faim et la malnutrition ne devaient plus exister, c'est-à-dire que la proportion de personnes sous-alimentées devrait être égale à zéro d'ici là.

Traitez à l'aide de M 2.1 les tâches suivantes et compilez les résultats dans un portefeuille. Créez une affiche présentant un aperçu de vos résultats et éventuellement d'importantes factures.

Préparez-vous au sein du groupe pour la discussion finale qui vise à établir un lien entre vos recherches et les véritables défis de la réduction de la pauvreté et à discuter de vos propres contributions au développement durable.

- a) Occupez-vous avec précision de « votre » objectif et de l'indicateur spécifié. Clarifiez, entre vous ou à l'aide d'une recherche, les termes qui ne sont pas clairs pour vous. Par exemple, vous devez savoir quand une personne est considérée comme étant sous-alimentée. (Angl. undernourished).
- b) Examinez...
 - ... l'évolution temporelle du nombre de personnes sous-alimentées de 1990 à 2015.
 - ... l'évolution temporelle de la proportion de personnes souffrant de malnutrition et comparez-la. Aide : Comment créer un diagramme à points à l'aide d'un tableur est expliqué à l'adresse <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma9075.htm> (Accès : 09/01/2016)
- c) Déterminez une fonction linéaire qui décrit bien les données pour l'évolution mondiale de la proportion de personnes souffrant de malnutrition et évaluez si l'objectif de l'après-2015 sera atteint si l'évolution se maintient ainsi. Aide : Vous pouvez lire comment afficher graphiquement des données et créer une ligne de tendance, par exemple, dans l'environnement d'apprentissage *Modéliser avec des maths*

(<http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm>) sous *Extreme Armut – Hunger lebenslanglich*, parcours d'apprentissage B.

- d) Pour les groupes qui terminent rapidement la première tâche : La Société financière internationale (SFI) a défini diverses régions pour les pays en développement : <http://data.worldbank.org/maps2015>. Choisissez l'une de ces régions et recherchez les chiffres pertinents auprès de la Banque mondiale dans la base de données « Health Nutrition and Population Statistics ». Si vous avez besoin d'aide supplémentaire, vous pouvez demander à votre enseignant une fiche de recherche (M 2.2) ou le tableau déjà terminé (M 2.3). Comparez les développements dans cette région avec ceux du monde entier.

MATÉRIELS pour la tâche 2

M 2.1 : Tableau 1 : Malnutrition dans les pays en développement du monde entier

Année dès 1990	1991 1	1992 2	1993 3	1994 4	1995 5	1996 6	1997 7	1998 8	1999 9	2000 10	2001 11
Nombre en millions	890,8	902,5	901,6	918,3	874,4	843,3	837,2	823,4	821,1	827,6	845,7
Proportion (%)	22,88	22,77	22,11	21,85	20,48	19,40	18,95	18,34	18,06	18,00	18,10
Année dès 1990	2002 12	2003 13	2004 14	2005 15	2006 16	2007 17	2008 18	2009 19	2010 20	2011 21	2012 22
Nombre en millions	837,8	836,6	829,7	825,5	803,4	785,9	776,4	766,8	756,4	737,7	728,4
Proportion (%)	17,72	17,42	17,01	16,74	16,11	15,58	15,23	14,90	14,55	14,10	13,78

M 2.2 : Recherche d'informations sur les régions

Entrez l'adresse dans le navigateur. Choisissez sous **series** un indicateur correspondant (nutrition = sous-alimenté, undernourished = sous-alimenté, prevalence = proportion), sous **country** la région et sous **time** la période. Vous pouvez maintenant télécharger un fichier Excel contenant vos données sur l'ordinateur sous **download** (en haut à droite).

M 2.3 : Malnutrition par région

Année Temps depuis 1990	1991 1	1994 4	1997 7	2000 10	2003 13	2006 16	2009 19	2012 22
Asie de l'Est (millions)	399,2	334	296,7	290	278,1	262,1	235,5	220
Proportion (%)	24,7	19,9	17,1	16,2	15,2	14,0	12,3	11,3
Amérique latine (millions)	59,9	59,8	59,3	56,7	55,6	52,5	45,2	43,3
Proportion (%)	15,4	14,6	13,9	12,9	12,2	11,3	9,9	9,3
Moyen-Orient (millions)	9,2	12,3	15,2	15,8	19,5	20,7	22,4	19,1
Proportion (%)	7,1	8,2	8,8	8,7	8,6	9,1	9,2	9,1
Subsaharienne (millions)	114,2	157,6	160,9	162,7	166,6	160,4	162,1	160,8
Proportion (%)	29,0	32,6	30,3	28,8	27,3	24,6	23,1	21,5
Asie du Sud (millions)	305,9	347,6	296,2	290,9	309,1	300,4	294,7	279,4
Proportion (%)	26,6	28,4	22,8	21,2	21,5	19,8	18,7	17,0

Source : <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=health-nutrition-and-population-statistics>

(Accès : 09/01/2016)

Tâche 3 : Examinez la réduction de la mortalité infantile

Au tournant du millénaire, des représentants de haut niveau de 189 pays, dont la plupart des chefs d'État et de gouvernement, se sont réunis sous les auspices de l'ONU et se sont mis d'accord sur huit objectifs du Millénaire pour le développement, qui doivent être atteints d'ici 2015. Dans ce contexte, vous devez vous occuper du **quatrième objectif de développement** :



Réduction de la mortalité infantile

La réalisation de l'objectif de développement de la mortalité infantile est mesurée par l'indicateur suivant :

Entre 1990 et 2015, le taux de mortalité infantile des moins de cinq ans doit être réduit de deux tiers.

Processus post-2015

Depuis 2013, plusieurs groupes de travail s'impliquent dans la définition des objectifs de développement durable après 2015. Cet objectif fait actuellement l'objet de discussions, notamment concernant :

D'ici 2030, il ne devrait plus y avoir de décès évitable de nouveau-nés et d'enfants de moins de cinq ans, ce qui signifie que la proportion d'enfants décédés pour des raisons évitables devrait alors être égale à zéro.

Traitez à l'aide de M 3.1 les tâches suivantes et compilez vos résultats dans un portefeuille. Créez une affiche qui donne un aperçu de vos résultats.

Préparez-vous au sein du groupe pour la discussion finale qui vise à établir un lieu entre vos recherches et les véritables défis de la réduction de la pauvreté et à discuter de votre propre contribution au développement durable.

- a) Occupez-vous avec précision de « votre » objectif et de l'indicateur spécifié. Clarifiez, entre vous ou à l'aide d'une recherche, les termes qui ne sont pas clairs pour vous (par exemple, développement durable et taux de mortalité infantile).
- b) Examinez...
 - ... l'évolution temporelle du nombre de décès d'enfants de moins de cinq ans entre 1990 et 2015.
 - ... l'évolution temporelle de la proportion de décès chez les enfants de moins de cinq ans et comparez-la.
- c) Déterminez une fonction linéaire qui décrit bien les données relatives à l'évolution de la mortalité infantile dans le monde entier chez les moins de cinq ans et évaluez si l'objectif envisagé pour l'après-2015 sera atteint si la tendance se maintient. Aide : Vous pouvez lire comment représenter graphiquement des données et créer une ligne de tendance, par exemple, dans l'environnement d'apprentissage *Modéliser avec des maths* : <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm> (Accès : 09/01/2016) sous *Extreme Armut – Hunger lebenslänglich*, parcours d'apprentissage B.
- d) Pour les groupes qui terminent rapidement la première tâche : La Société financière internationale (SFI) a défini diverses régions pour les pays en développement :

<http://www.worldbank.org/en/country>. Choisissez l'une de ces régions et recherchez dans la base de données les chiffres pertinents de la Banque mondiale.

« World Development Indicators ». Si vous avez besoin d'aide supplémentaire, vous pouvez demander à votre enseignant une fiche de recherche (M 3.2) ou le tableau déjà terminé (M 3.3). Comparez les développements dans cette région avec ceux du monde entier.

MATÉRIELS pour la tâche 3

M 3.1 : Mortalité infantile dans le monde chez les moins de cinq ans

Année à partir de 1990	1990 0	1991 1	1992 2	1993 3	1994 4	1995 5	1996 6	1997 7	1998 8	1999 9	2000 10	2001 11
Taux (Pour 1000 naissances)	90,2	88,9	87,9	87	86,1	84,9	83,7	82,1	80,3	78,1	75,8	73,3
Nombre (en millions)	12,67	12,39	12,03	11,62	11,25	10,91	10,62	10,40	10,21	9,99	9,75	9,47
Année à partir de 1990	2002 12	2003 13	2004 14	2005 15	2006 16	2007 17	2008 18	2009 19	2010 20	2011 21	2012 22	2013 23
Taux (Pour 1000 naissances)	70,7	68	65,3	62,7	60,1	57,7	55,3	53,1	51,2	49,1	47,2	45,6
Nombre (en millions)	9,17	8,85	8,53	8,22	7,93	7,66	7,40	7,14	6,93	6,68	6,47	6,29

M 3.2 : Données de recherche Mortalité des moins de cinq ans dans les régions

Entrez dans le navigateur l'adresse : <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Accès : 09/01/2016).

Choisissez sous series un indicateur correspondant (health = santé, mortality = mortalité), sous country la région et sous time la période. Vous pouvez maintenant télécharger sur l'ordinateur un fichier Excel contenant vos données sous download (en haut à droite).

M 3.3 : Mortalité des moins de cinq ans dans les régions

Mortalité pour 1 000 naissances vivantes (moins de cinq ans) dans les pays en développement

Régions	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2008	2011	2013
Asie de l'Est et Pacifique	59	55,3	50,6	44,2	36,9	30,4	25,5	21,8	19,5
Europe et Asie centrale	55,7	54,4	51,6	44,6	38,1	33,1	28,6	25	23
Amérique latine et Caraïbes	55,1	48,1	41,3	34,8	29,4	25,3	22,3	19,8	18,2
Moyen-Orient et Afrique du Nord	67,4	60,3	53,8	47,1	40,9	35,5	30,5	27	25,5
Afrique sub-saharienne	179	174,8	168,9	160,1	146,1	129,2	113,1	99,2	92,2
Asie du Sud	129,4	118,6	108,1	97,5	87,1	77,4	69,3	61,6	56,6

Source: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>
(Accès : 09/01/2016)

Tâche 4 : Examinez la réduction de la mortalité maternelle

Au tournant du millénaire, des représentants de haut niveau de 189 pays, dont la plupart des chefs d'État et de gouvernement, se sont réunis sous les auspices de l'ONU et se sont mis d'accord sur huit objectifs du Millénaire pour le développement, qui doivent être atteints d'ici 2015. Dans ce contexte, vous devez vous occuper du **cinquième objectif de développement** :



Réduction de la mortalité maternelle

La réalisation de l'objectif de développement de la mortalité maternelle est mesurée à l'aide de l'indicateur suivant :

Entre 1990 et 2015, le taux de mortalité maternelle doit être réduit de trois quarts.

Processus post-2015

Depuis 2013, plusieurs groupes de travail s'impliquent dans la définition des objectifs de développement durable après 2015. Cet objectif fait actuellement l'objet de discussions concernant, entre autres :

La mortalité maternelle doit être réduite à moins de 70 décès pour 100 000 naissances vivantes dans le monde.

Traitez à l'aide de M 4.1 les tâches suivantes et compilez les résultats dans un portefeuille. Créez une affiche qui donne un aperçu de vos résultats.

Préparez-vous au sein du groupe pour la discussion finale qui vise à établir un lien entre vos recherches et les véritables défis de la réduction de la pauvreté et à discuter de vos propres contributions au développement durable.

- a) Occupez-vous avec précision de votre « objectif » et de la relation avec l'indicateur donné. Clarifiez, entre vous ou à l'aide d'une recherche, les termes qui ne sont pas clairs pour vous (par exemple, développement durable et taux de mortalité maternelle).
- b) Examinez...
 - ... l'évolution temporelle du nombre de mères décédées lors de la naissance, de 1990 à 2015.
 - ... l'évolution temporelle de la mortalité maternelle au cours de cette période et comparez-la.
- c) Déterminez une fonction linéaire qui décrit bien les données relatives à l'évolution mondiale des taux de mortalité maternelle et évaluez si l'objectif envisagé pour l'après-2015 sera atteint si la situation se maintient. Aide : Vous pouvez lire comment visualiser des données et créer une courbe de tendance, par exemple, dans l'environnement d'apprentissage *Modélisation avec des maths* <http://www.blikk.it/angebot/modellmathe/ma0030.htm> (Accès : 09/01/2016) sous *Extreme Armut – Hunger lebenslanglich*, parcours d'apprentissage B.

- d) Pour les groupes qui terminent rapidement la première tâche : La Société financière internationale (SFI) a défini diverses régions pour les pays en développement : <http://www.worldbank.org/en/country>. Choisissez une de ces régions et recherchez les chiffres correspondants auprès de la Banque mondiale dans la base de données « World Development Indicators » sous Health. Si vous avez besoin d'aide supplémentaire, vous pouvez obtenir une carte de recherche (M 4.2) ou le tableau déjà rempli (M 4.3) de votre enseignant. Comparez les développements dans cette région avec ceux du monde entier.

MATÉRIELS pour la tâche 4

M 4.1 : Évolution de la mortalité maternelle dans le monde

Année	1990	1995	2000	2005	2010
Nombre d'années à partir de 1990	0	5	10	15	20
Décès pour 100 000 naissances vivantes	380	360	330	270	230
Nombre de mères décédées	523 000	478 000	427 000	361 000	310 000

Source : <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>
(Accès : 09/01/2016)

M 4.2 : Constatations sur la mortalité maternelle dans les régions

Entrez dans le navigateur l'adresse : <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Accès : 09/01/2016).

Choisissez sous **series** un indicateur correspondant (health = santé, mortality = mortalité, maternal = maternel), sous **country** la région et sous **time** la période. Vous pouvez maintenant télécharger sur l'ordinateur un fichier Excel contenant vos données sous **download** (en haut à droite).

M 4.3 : Mortalité maternelle pour 100 000 naissances vivantes dans les régions (pays en développement uniquement)

Région	1990 0	1995 5	2000 10	2005 15	2010 20
Asie de l'Est et Pacifique	170	150	130	110	82
Europe et Asie centrale	61	54	44	35	31
Amérique latine et Caraïbes	150	130	110	95	90
Moyen-Orient et Afrique du Nord	160	130	110	97	83
Asie du Sud	550	460	370	280	220
Afrique sub-saharienne	990	930	830	680	560

Source : <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Accès : 09/01/2016)

Horizon des attentes liées aux tâches

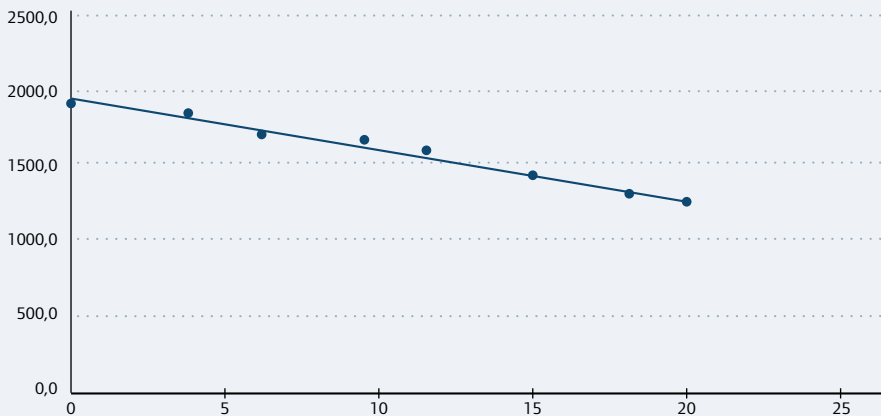
1. Tâche¹⁴⁰

Niveau d'exigence 1 :

- a) Les termes inconnus pourraient être millénaire, indicateur ou même revenu par habitant. Pour imaginer la situation des personnes extrêmement pauvres, chaque élève doit déterminer de combien de dollars sa famille disposerait dans une telle situation. Pour un ménage de trois personnes, cela représente 3,75 \$ par jour et 112,5 \$ par mois. Avec un calculateur de devise sur Internet, vous pouvez rapidement calculer le montant en euros.
- b) Les élèves entrent le nombre en millions et les proportions par rapport à la période débutant en 1990 sur deux diagrammes à points sur du papier millimétré et montrent éventuellement les premiers succès de l'application lors de l'utilisation d'un tableur pour la production des diagrammes. Ils ne doivent pas relier les points, mais décrire le tracé du nuage de points à l'aide d'une ligne droite dessinée à l'œil.

Nombre de personnes vivant dans l'extrême pauvreté dans toutes les régions en développement (millions)

t = 0 pour 1990



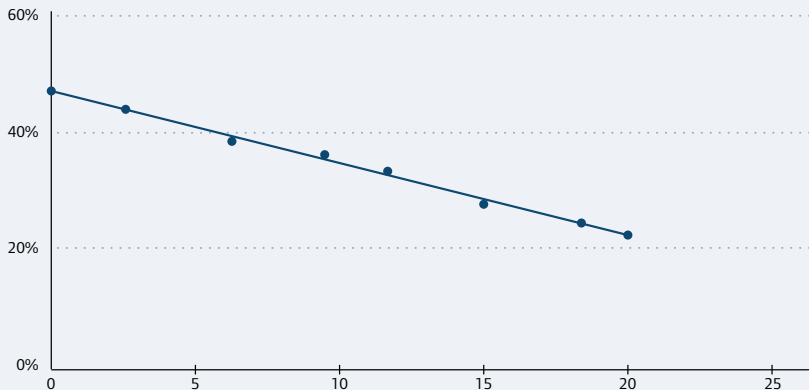
La droite de tendance a l'équation
 $f_1(x) = -36,404x + 1979,1$

Le diagramme doit contenir une répartition et un libellé judicieux des axes, ainsi qu'un titre.

¹⁴⁰ Vous trouverez les attentes concernant les trois autres tâches sur le portail Internet www.globaleslernen.de.

Part de la population extrêmement pauvre dans toutes les régions en développement

t = 0 pour 1990

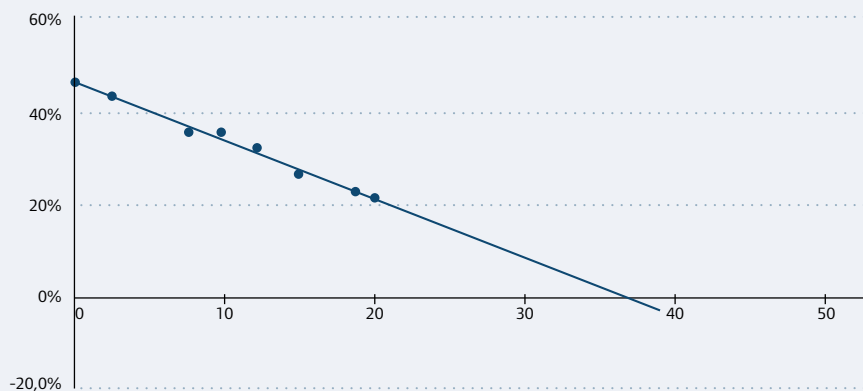


La droite de tendance a l'équation
 $f_2(x) = -0,0125x + 0,4641$

- c) Le développement jusqu'en 2015 est déjà visible à partir des données connues. La taille cible attendue pour 2015 peut être lue en prolongeant la droite du diagramme à $t = 25$ ou en récupérant des données plus récentes. Il s'agit d'environ 1 milliard de personnes ou 15 %. L'objectif prédéterminé (réduire de moitié la part de 46 % à l'origine) avait déjà été atteint en 2010, alors que ce nombre sera réduit de moitié en 2015 au plus tôt. À ce niveau d'exigences, il n'est pas nécessaire de définir le terme de la fonction linéaire. Le développement jusqu'en 2030 peut être lu en prolongeant la droite du diagramme pour $t = 40$. A cette fin, le schéma est prolongé si nécessaire en collant une deuxième feuille à droite.

Part de la population extrêmement pauvre dans toutes les régions en développement

t = 0 pour 1990

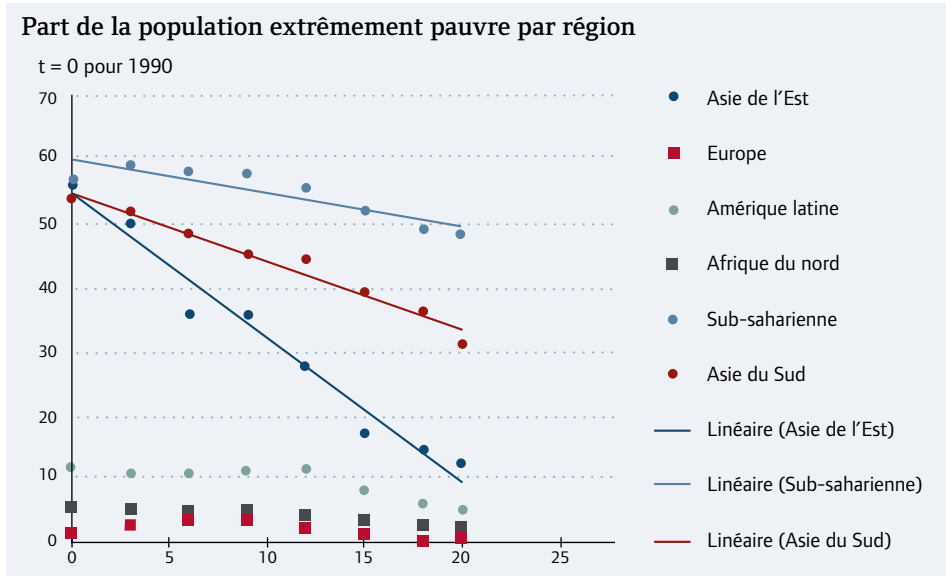


Si le développement continue ainsi, la part des personnes extrêmement pauvres pourrait revenir à zéro jusqu'à $t = 37$ (à savoir en 2027).

d) À ce niveau d'exigence, la sous-tâche ne devrait pas être traitée ou uniquement par M (X.) 3.

Niveau d'exigence 2 :

- a) Comme le niveau d'exigence 1, mais avec une plus grande certitude quant à l'application correcte des termes techniques pertinents.
- b) Les élèves devraient être en mesure de produire leurs résultats à l'aide d'un tableur et d'identifier également la cause de la diminution différentielle du nombre et de la proportion de personnes extrêmement pauvres. Étant donné que le nombre de personnes dans les pays en développement est passé d'environ 4,1 milliards à près de 5,6 milliards entre 1990 et 2010, ce nombre a augmenté pour atteindre de plus en plus de personnes. Ainsi, les chiffres absolus tombent moins vite que les proportions.
- c) Les élèves doivent utiliser le diagramme créé avec un tableau de calcul pour tracer la droite de tendance à l'œil et déterminer le terme de la fonction sur l'intercepte y , ainsi que le triangle de la pente et sa position zéro. Bien entendu, l'utilisation de la *droite de tendance* Black-Box est également possible s'ils utilisent l'aide fournie de la *Modélisation en maths*.
- d) Ici, les élèves doivent faire au moins une recherche en utilisant le matériel M (X.) 2. Si cela échoue, ils peuvent alors obtenir le matériel M (X.) 3. Selon la région choisie, par exemple, en comparant les pentes des droites de tendance ou les prévisions jusqu'en 2030, ils devraient être en mesure de montrer que les évolutions sont (complètement) différentes des tendances mondiales.



Les plus grands succès ont été obtenus en Asie de l'Est ($f_3(x) = -2,2636x + 54,732$), mais en Afrique subsaharienne ($f_4(x) = -0,5155x + 60,041$), la moitié ne sera pas atteinte en Asie du Sud ($f_5(x) = -1,0812x + 54,961$), la cible ne peut pas être atteinte d'ici 2015 non plus. Dans les trois autres régions, les parts de pauvreté se situent à un niveau beaucoup plus bas. L'objectif de réduction de moitié n'est probablement pas atteint pour l'Amérique latine, par exemple, mais la part de la pauvreté a considérablement diminué à la suite de la Déclaration du Millénaire.

Les raisons possibles de ce développement insatisfaisant, par exemple en Afrique subsaharienne, pourraient être la situation politique incertaine (guerres civiles, par exemple), des conditions inéquitables (enrichissement des élites, exploitation par des groupes transnationaux), les exigences structurelles du marché mondial ou les « catastrophes naturelles » récurrentes, comme les périodes de sécheresse.

Niveau d'exigence 3 :

- a) – c) : comme le niveau d'exigence 2
- d) Les groupes d'élèves (à l'aide du matériel M (X.) 2, si nécessaire) peuvent rechercher et présenter eux-mêmes les données relatives à la région sélectionnée et comparer le développement de la région de leur choix avec le développement mondial. Ils peuvent utiliser les possibilités des tableurs (courbe de tendance avec droite de fonction). Pour une première compréhension de la régression, il est possible d'utiliser l'approche dynamique avec GeoGebra, qui est également décrite dans le matériel auxiliaire de la *Modélisation avec les mathématiques*. Une remise en question approfondie de la pertinence de leurs prévisions par rapport aux niveaux d'exigences 1 et 2 ainsi qu'une référence à la réalité complexe et au développement de leurs propres options d'action durables sont attendues.

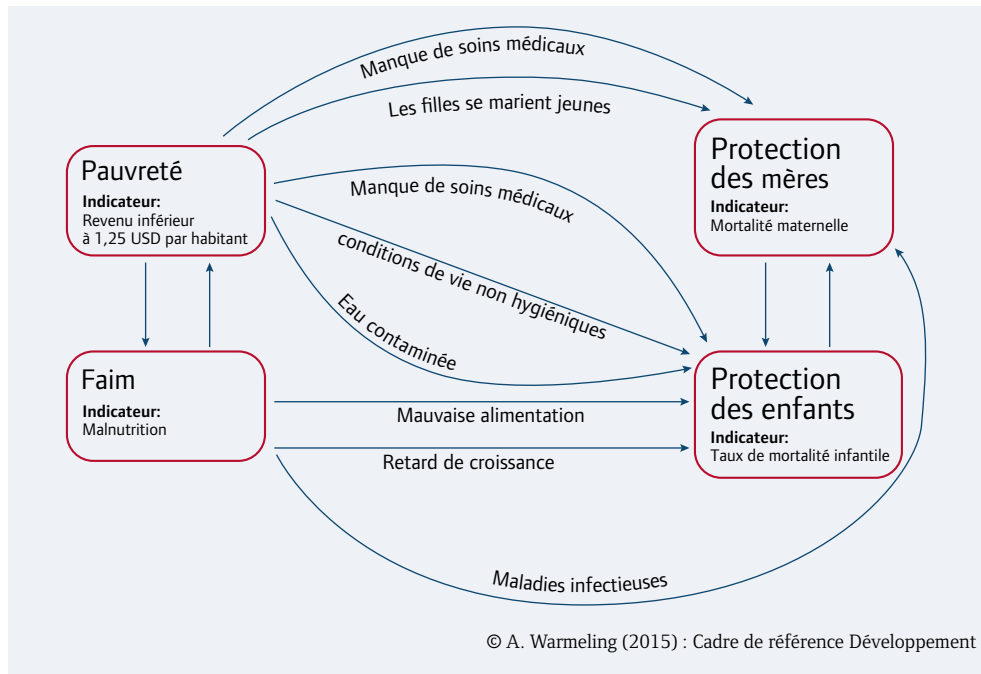
Pertinence des prévisions :

- Fondamentalement, les prévisions sont basées sur des modifications linéaires de l'indicateur sélectionné. Ce modèle ne sera plus utilisable au plus tard lors du calcul des taux de pauvreté négatifs (à partir de 2027 environ). On peut même s'attendre à ce que le modèle linéaire doive être abandonné avant cette date car les taux de pauvreté proches de la ligne zéro vont diminuer de plus en plus lentement.
- Les droites de tendance tiennent compte de l'évolution depuis 1990. Cependant, on constate que le développement des parts de pauvreté a changé après l'adoption des objectifs du Millénaire. Par exemple, les parts en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud ont diminué plus fortement par la suite, tandis qu'en Asie de l'Est, le recul depuis 2012 a été moins marqué.
- Fondamentalement, une prévision sur une longue période (dans le cas présent de plus de 15 ans jusqu'en 2030) comporte de grandes incertitudes.
- Les projections mathématiques de ce type reposent sur la mise à jour tendancielle des données existantes, dont la fiabilité est difficile à évaluer et qui ne prend pas en compte les développements imprévus (tels que la hausse des prix des denrées alimentaires causée par la crise financière de 2008) et les effets de rétroaction.

Propres options d'action

- Changement du propre style de vie (par exemple, manger moins de viande).
- Acheter des produits équitables
- Engagement politique (p. ex. dans les ONG de développement)

Liens possibles entre les objectifs de développement étudiés :
(Sans prétention à l'exhaustivité)



III. 11 : Liens possibles entre les objectifs de développement étudiés

4.4.1.6 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

L'évaluation des performances des élèves repose sur des observations continues par rapport aux compétences spécifiques à acquérir et au dialogue avec les élèves. Cela s'applique notamment aux phases de groupes, lors desquelles il convient de s'adresser individuellement aux élèves de manière ciblée concernant les compétences à acquérir. Cela ne doit pas donner l'impression que le projet est avant tout une évaluation de la performance. Les élèves devraient plutôt être en mesure d'évaluer de manière réaliste leurs réalisations par rapport aux objectifs qu'ils se sont fixés en classe, de reconnaître leurs besoins en matière d'apprentissage et de prendre en main leur propre processus d'apprentissage.

En discutant avec les élèves, les enseignants reçoivent eux-mêmes des informations importantes sur l'efficacité de la leçon, ce qui leur permet de définir la suite des cours de manière à rendre possible la différenciation et le soutien individuel.

Les phases de groupes, ainsi que la présentation et la réflexion des résultats dans la classe, fournissent suffisamment d'opportunités et de points de référence pour l'évaluation des performances. Elles doivent être adaptées aux principes et critères de la matière et au niveau de développement des élèves. Outre l'expertise en enseignement des mathématiques et les compétences de base du *domaine d'apprentissage Développement mondial* (sélectionné pour l'unité d'enseignement), des compétences clés interdisciplinaires telles que la collaboration et une réflexion accrue sont également nécessaires.

Les critères d'évaluation sont basés sur les objectifs et les exigences techniques et interdisciplinaires, mais surtout sur les niveaux de la grille de compétences et l'horizon des attentes conçus pour l'unité d'enseignement. Non seulement les exigences absolument remplies, mais également les progrès individuels en matière d'apprentissage jouent un rôle.

4.4.1.7 Bibliographie et sources de données

Böer, H. (MUED, 2009) : Millenniums-Entwicklungsziele; dans: Expertenmethoden im Mathematikunterricht, Nottuln-Appelhülsen

Brot für die Welt, projets de films :

<http://www.brot-fuer-die-welt.de/mediathek/projektfilme.html?type=Audio>
(Accès : 09/01/2016)

Cassel-Gintz, M., Hardenberg, D. (2002) : Syndrome des Globalen Wandels als Ansatz interdisziplinären Lernens in der Sekundarschule, Berlin

<http://www.transfer-21.de/daten/texte/SyndromtextHarenberg.pdf>
(Accès : 09/01/2016)

Herget, W. : Die etwas andere Aufgabe. Regelmäßiger Beitrag in der Zeitschrift „mathematik lehren“, Seelze

MUED (Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei) e. V. :

<http://www.mued.de/docs/initiative.pdf> (Accès : 09/01/2016)

Rat für nachhaltige Entwicklung : UN vermisst nachhaltige Entwicklung neu,

<http://www.nachhaltigkeitsrat.de/index.php?id=8595> (Accès : 09/01/2016)

UN-Millenniumskampagne Deutschland : No Excuse 2015,

<http://www.un-kampagne.de/>

Nations Unies : We can end Poverty, <http://www.un.org/millenniumgoals/>

Worldbank : World DataBank : <http://databank.worldbank.org/data/home>

Pour interroger : Quel pays appartient à quelle région : <http://data.worldbank.org/country>

4.4.2 Enseignement des sciences (biologie, chimie, physique)

Burkhard Schroeter, Sascha Bernholt, Hendrik Härtig, Udo Klinger, Ilka Parchmann¹⁴¹

4.4.2.1 Contribution des matières scientifiques Biologie, Chimie, Physique au domaine d'apprentissage Développement mondial

L'enseignement des sciences offre diverses possibilités de placer l'acquisition de contenus d'enseignement spécifiques à une matière dans le contexte des dimensions du développement mondial (écologiques, économiques, sociales et politiques) et de renforcer les compétences correspondantes. Dans la mesure où les trois disciplines scientifiques – biologie, chimie et physique – diffèrent plus ou moins de par leur contenu pédagogique, le *domaine d'apprentissage Développement mondial* doit être développé de la manière suivante pour les trois matières spécifiques, mais également de manière interdisciplinaire et transdisciplinaire. Cela permet une mise en œuvre flexible dans les différentes structures scolaires et spécialisées des États fédérés.

L'accent est mis en particulier sur la possibilité d'établir un lien avec les cursus des disciplines actuels et avec les références suivantes :

- les concepts de base et les compétences des standards éducatifs communs aux États fédérés (CME 2005a-c),
- les nouveaux plans directeurs et programmes de base élaborés sur cette base,
- les contextes actuels¹⁴² de l'enseignement des sciences (OECD 2000, cf. Wodzinski, 2013),
- le discours sur l'éducation environnementale et l'éducation au développement durable dans l'enseignement de la biologie
- ainsi que les unités d'enseignement existantes dans le contexte du développement mondial.

Les **contenus spécialisés de l'enseignement de la biologie** sont structurés selon les trois concepts de base de *système*, *structure/fonction* et *développement* dans les normes éducatives communes aux États fédérés de l'Allemagne (cf. CME 2005a). Dans les trois concepts spécialisés, il existe des points de référence pour aborder l'influence de l'homme sur ses propres conditions de vie ainsi que sur son environnement. Ainsi, le concept de base *Système* souligne que les systèmes vivants sont liés aux systèmes de la société, tels que les systèmes économiques et sociaux. Le concept de base *Développement* est le suivant : « L'homme change directement ou indirectement les systèmes vivants » (CME 2005a, p. 9). En particulier, dans le traitement des écosystèmes, les enseignements devraient inclure les aspects et dimensions mondiaux du développement durable.

¹⁴¹ La contribution a été élaborée sur la base de « Naturwissenschaftlicher Unterricht am Beispiel der Biologie » de Mayer, Gropengießer, Harms (2007) de la 1^{ère} édition du cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* (2007). Des parties de la contribution originale ont été reprises ou modifiées en accord avec les auteurs.

¹⁴² Un *contexte* dans ce contexte est considéré comme un extrait issu de la vie quotidienne, du milieu de vie, de la technologie ou de l'histoire, qui est d'égale importance pour les élèves et pour la discipline et peut être traité de manière adéquate avec des moyens scolaires.

Mais tous les contenus pédagogiques liés aux humains (par exemple, nutrition, santé, reproduction, développement) doivent être considérés non seulement en fonction des conditions de vie dans les pays industrialisés, mais également dans le contexte des pays en développement et émergents et dans le contexte mondial (cf. Menzel & Bögeholz 2005).

La structuration **des contenus spécialisés de l'enseignement de la chimie** est définie dans les normes de formation de CME selon les quatre concepts de base suivants : *réaction chimique*, *relations substance-particule*, *relations structure-propriété* et *énergie*. Sur la base de ces quatre concepts de base, la relation entre l'homme et le monde matériel en ce qui concerne la société, l'économie et l'environnement est abordée dans divers contextes. « Parallèlement, les élèves sont sensibilisés à l'utilisation durable des ressources. Cela inclut la manipulation responsable des produits chimiques et des appareils ménagers, de laboratoire et environnementaux ainsi que des expérimentations soucieuses de la sécurité » (CME 2005b, p. 6). Ces résultats doivent également être inclus lors de la prise en compte de sujets pertinents sur le plan social, tels que les aliments, les énergies renouvelables ou l'utilisation de matières premières. Les apprenants devraient être habilités à « examiner les arguments en termes de contribution factuelle et idéologique et à prendre des décisions de manière appropriée, autonome et responsable » (CME 2005b, p. 10).

Les **contenus spécialisés de l'enseignement de la physique** sont structurés en normes pédagogiques en fonction des domaines de compétence et des concepts de base. Les concepts *énergie*, *matière*, *système* et *interaction* concernent principalement le domaine de compétence Expertise (cf. CME 2005c). Les concepts spécialisés permettent d'aborder les problèmes de Développement mondial d'un point de vue physique, par exemple : « Les conditions stables sont des systèmes en équilibre. » « Les équilibres perturbés peuvent provoquer des courants et des oscillations. » « L'énergie utilisable peut être obtenue à partir de sources épuisables et régénératives. » « Lors du transport d'énergie, seule une partie de l'énergie utilisée peut être utilisée. » (CME 2005c, page 9). Ces concepts peuvent être appliqués, par exemple, au changement climatique, aux courants océaniques ou même à des aspects de l'approvisionnement énergétique. Les domaines de compétence offrent également une connectivité lorsque les élèves utilisent leurs connaissances pour résoudre des problèmes (F 3)¹⁴³, pour attribuer des phénomènes à des contextes physiques (E 1), pour effectuer des recherches dans différentes sources (K 3) ou pour évaluer les risques inhérents aux technologies modernes sur la base des connaissances physiques. (B 3).

Dans le cas **d'un apprentissage scientifique transdisciplinaire ou interdisciplinaire**, il convient de s'efforcer de combiner les concepts de base décrits dans les normes éducatives pour les disciplines individuelles dans une base commune spécifique à une matière. À cette fin, les onze concepts de base individuels des matières biologie, chimie et physique ont été regroupés en sept domaines communs, par exemple dans le plan d'apprentissage cadre des sciences naturelles en Rhénanie-Palatinat : *Système*, *structure – propriété – fonction*, *substance – particule – matière*, *réaction chimique*, *interaction*, *concept énergétique* et *développement*. Ils illustrent les structures internes et fournissent une orientation dans la conception

¹⁴³ Signification des abréviations cf. CME 2005 a,b,c et chap. 4.4.2.2

de l'enseignement dans des domaines dans lesquels des questions du *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont liées. Comparable aux thèmes plutôt disciplinaires, par exemple de la biologie, la différence essentielle réside dans la coexistence directe des matières. Cela se traduit par une approche holistique qui correspond aux objectifs du *domaine d'apprentissage Développement mondial* (voir MBWJK Rheinland-Pfalz 2010).

4.4.2.2 Compétences partielles liées à la matière

Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* permet l'acquisition de compétences interdisciplinaires et spécifiques à une matière. Dans le domaine des sciences, cet objectif peut être atteint soit par la coordination, soit par une combinaison ciblée de biologie, de chimie et de physique dans les phases de projet ou, si nécessaire, dans une matière scientifique. Toutefois, la présentation des compétences partielles pertinentes liées à la matière pouvant être acquises dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* suit au départ l'orientation disciplinaire des matières scientifiques dans les normes éducatives, car celles-ci ne sont disponibles à l'échelle nationale que pour les trois matières.

La division tripartite entre les domaines de compétences *Identifier*, *Évaluer* et *Agir*, effectuée dans le cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, vise un concept global de compétence, qui repose sur l'expérience pratique et les possibilités de mise en œuvre des matières respectives en définissant onze compétences clés et leurs compétences liées à la matière. Dans le domaine de compétence *Identifier*, l'accent est mis sur l'acquisition et le traitement ciblés de l'information. Dans le domaine des sciences, cela inclut l'utilisation d'options de communication mondiales (médias, Internet, par exemple) et de modèles de prévision et de description spécifiques (modèles climatiques du GIEC, par exemple). Les thèmes du *domaine d'apprentissage Développement mondial* nécessitent à cet effet une approche systémique, par exemple lors de la prise en compte de problèmes environnementaux mondiaux ou d'approches alternatives en matière d'approvisionnement en énergie, ce qui nécessite des compétences analytiques pour pouvoir sélectionner, compiler et combiner des informations factuelles pertinentes. Les contenus spécialisés des disciplines scientifiques fournissent une connaissance d'orientation qui doit être interdisciplinaire et liée aux perspectives personnelles et sociales.

Le domaine de compétence *Évaluer* porte la même désignation dans les normes éducatives des trois matières de scientifiques (Höttecke 2013). Dans les deux nomenclatures, il s'agit de la compétence en matière de réflexion critique, changement de perspective et identification et prise en compte de normes, valeurs, intérêts, attitudes ou émotions guidant l'action. L'engagement critique et réfléchi avec des groupes sociaux ou avec ses propres actions concerne en particulier le rôle de l'homme dans les dilemmes écologiques (par exemple, le conflit entre exploitation et conservation de la diversité biologique) ou sociaux (par exemple, le pour et le contre d'un diagnostic préimplantatoire). Le domaine de compétence *Évaluer* comprend à la fois l'apprentissage du changement de perspectives et de la réflexion critique ainsi que l'acquisition de stratégies décisionnelles rationnelles (cf. Höttecke 2013).

Le rôle actif des apprenants est abordé dans le domaine de compétence *Agir*. Les tâches d'apprentissage dans les matières des sciences de la nature visent ici la créativité et la volonté d'innovation des élèves, par exemple pour une utilisation plus durable des ressources naturelles dans l'approvisionnement en énergie. Ici aussi, la prise en compte de différentes perspectives joue un rôle, mais davantage en ce qui concerne la génération d'options d'action et l'évaluation de l'impact connexe. Cela peut être accompagné par le lancement et la mise en œuvre de projets, par exemple dans l'analyse de l'isolation thermique du bâtiment scolaire et des recommandations d'optimisation basées sur elle.

La présentation exemplaire des liens étroits entre les domaines de compétence du cadre de référence et les contenus des matières scientifiques clarifie leur pertinence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Axées sur les principes directeurs du *domaine d'apprentissage Développement mondial – Modèle de développement durable, modèle de niveaux d'action sociale, gestion de la diversité, changement de perspective, orientation sur le contexte et le milieu de vie* – les matières scientifiques apportent une contribution significative à l'acquisition de compétences globales pour le développement durable. Le défi pour l'enseignement transdisciplinaire et interdisciplinaire consiste à relier des compétences partielles liées à la matière et des thèmes liés aux matières aux onze compétences clés du domaine d'apprentissage dans des tâches et des situations d'apprentissage axées sur le contexte. Les interactions et les objectifs contradictoires entre les quatre dimensions du développement durable à différents niveaux d'action sont pertinents pour les compétences et sujets liés à la matière dans les trois disciplines.

Compétences partielles liées à la discipline des sciences pour la qualification secondaire, liées aux compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial

L'aperçu suivant spécifie les compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans le contexte des matières scientifiques. Dans la concrétisation des domaines de compétence fondamentaux *Identifier*, *Évaluer* et *Agir* par le biais de compétences partielles liées à la matière, une référence aux normes éducatives de la CME est établie – par l'utilisation de formulations de normes éducatives, par la reprise de formulations de la 1^{ère} édition du cadre de référence du développement mondial (Mayer et al., 2007) et, si nécessaire, par des modifications. Les références aux normes éducatives pour le diplôme de fin d'études secondaires (CME 2005 a, b, c) sont identifiées par une abréviation pour la matière respective (Exemple : Chimie E8 représente la norme 8 dans le domaine de l'acquisition de connaissances : « Les élèves montrent de manière exemplaire les liens entre les développements sociaux et les découvertes de la chimie »).

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences liées à la matière
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... utiliser les opportunités de communication mondiales (médias, Internet) pour développer des thèmes liés à une matière dans un contexte mondial. (Biologie K4, K7/Chimie K1, K2/Physique K3)
		1.2 ... comprendre les problèmes environnementaux mondiaux en tant que problèmes sur de grandes échelles de temps spatiales. (Biologie K8)
		1.3 ... traiter les informations des prévisions, des modèles et des scénarios futurs. (Biologie K4, K6/Chimie E7)
		1.4 ... compiler des informations factuelles pertinentes sur les systèmes écologiques, économiques et sociaux concernés et établir des relations de causalité. (Biologie K7/Physique E2, B2)
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... identifier la diversité biologique et des substances et leur mise en réseau au niveau atomique, génétique, organismique et écologique. (Biologie F2.5/Chimie F1.5)
		2.2 ... identifier les dimensions écologiques, économiques et culturelles de la diversité biologique et des substances.
		2.3 ... identifier la réduction de la diversité naturelle et des risques connexes.
		2.4 ... identifier la diversité naturelle de l'espèce Homo sapiens ainsi que la diversité des formes de vie socioculturelles.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... discuter des interventions humaines dans la nature et des critères pour de telles décisions. (Biologie F3.8/Chimie B5/Physique B3)
		3.2 ... établir un lien entre les dimensions de l'économie/des affaires sociales/de la politique et l'environnement et identifier les interdépendances. (Biologie K8/Physique B4)
		3.3 ... comprendre les critères de base du développement durable. (Biologie F1.8)
		3.4 ... comparer les problèmes de développement durable et de politique de développement du point de vue de différents pays.
3.5 ... montrer de manière exemplaire les liens entre les développements sociaux et les découvertes des sciences naturelles. (Biologie E8/Physique B2)		

4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... analyser des problèmes (de développement) politiques d'un point de vue scientifique à différents niveaux (personne individuelle, société).
	4.2 ... identifier les possibilités économiques, techniques, sociales et écologiques pour une gestion durable de la nature à différents niveaux décisionnels. (Biologie B7/Chimie B3/Physique B2)
	4.3 ... décrire le comportement des producteurs, des prestataires de services et des consommateurs dans des domaines tels que la nutrition, les médicaments et les cosmétiques, les vêtements et l'énergie, en utilisant des exemples de consommation de matières premières et d'énergie.

	Compétences clés	Compétences liées à la matière
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>	<p>5.1 ... décrire la biodiversité en termes de son importance pour un mode de vie durable dans des conditions différentes.</p> <p>5.2 ... refléter la diversité culturelle et les comportements fondés sur les valeurs des personnes, par exemple en termes de partage des tâches, de nutrition et de relation à la nature.</p> <p>5.3 ... décrire en portant un jugement le comportement des humains en tant que concepteurs, utilisateurs, destructeurs et régénérateurs d'écosystèmes. (Biologie F3.8, B5)</p> <p>5.4 ... reprendre et refléter les points de vue des groupes participant aux conflits sociaux écologiques.</p> <p>5.5 ... discuter des énoncés pertinents pour le développement selon différentes perspectives et les évaluer. (Chimie B5)</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur les modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>	<p>6.1 ... faire la distinction entre les énoncés descriptifs ou explicatifs (scientifiques) et normatifs (éthiques). (Biologie B1/Physique E2)</p> <p>6.2 ... évaluer diverses mesures et comportements visant à maintenir une bonne santé. (Biologie B2)</p> <p>6.3 ... identifier la répartition des êtres humains en tant que sans fondement sur le plan biologique et prendre position sur le racisme dans le contexte des droits universels de l'homme.</p> <p>6.4 ... évaluer (à l'aide d'exemples) les conclusions et les méthodes pertinentes pour le développement mises en avant dans les médias, en tenant compte des valeurs socialement négociables. (Biologie B3/Chimie K8)</p>
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.</p>	<p>7.1 ... décrire et évaluer l'impact des interventions humaines sur un écosystème. (Biologie B5/Physique B2)</p> <p>7.2 ... évaluer des exemples des formes d'utilisation d'écosystèmes acceptables du point de vue de l'environnemental et social. (Biologie B7)</p> <p>7.3 ... évaluer l'influence des cycles mondiaux et des flux de matières par le biais de mesures de développement concrètes ou de décisions politiques sous l'aspect du développement durable. (Biologie B6)</p> <p>7.4 ... évaluer différentes options d'action pour des mesures de développement concrètes en tenant compte des conditions-cadres et des intérêts légitimes en ce qui concerne leur viabilité future.</p>

	Compétences clés	Compétences liées à la matière
Agir	<p>8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.</p>	<p>8.1 ... développer et représenter ses propres options pour un mode de vie respectueux de l'environnement au sens de la durabilité. (Biologie B7)</p> <p>8.2 ... identifier, réfléchir à et exprimer leur coresponsabilité dans les processus de changement mondial.</p>
	<p>9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.</p>	<p>9.1 ... lorsqu'il est question de conflits, dûment tenir compte du rapport entre population, niveau de vie et besoins en ressources (matières premières, énergie, nourriture, espace). (Chimie K9/Physique F4)</p> <p>9.2 ... s'investir dans des dialogues de développement sur la lutte contre la pauvreté avec l'ouverture nécessaire et le comportement respectueux requis.</p>
	<p>10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.</p>	<p>10.1 ... élaborer des options d'action sur des questions complexes du développement durable au moyen d'instruments appropriés (par exemple, bilan écologique, évaluation de l'impact sur l'environnement). (Biologie B7)</p> <p>10.2 ... exploiter les conséquences à long terme par le biais de la modélisation, de prévisions et de scénarios. (Biologie E12/Chimie E7/Physique E3)</p> <p>10.3 ... comprendre les relations entre les maladies infectieuses et la densité de population, la mobilité, le tourisme dans des pays lointains et l'hygiène et les utiliser pour ses propres actions.</p> <p>10.4 ... concevoir des stratégies de solution pour des objectifs contradictoires sur la voie du développement durable et explorer les options de mise en œuvre. (Biologie B7/Chimie B6)</p>
	<p>11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.</p>	<p>11.1 ... développer des options d'action individuelles et sociales dans différents domaines (consommation, loisirs, médias), en tenant compte des opportunités et des risques, et les comparer à la base des connaissances scientifiques. (Physique B2, B3)</p> <p>11.2 ... discuter des limites des perspectives et des lignes de conduite purement physiques, chimiques ou biologiques et tirer des conclusions pour leurs propres actions. (Biologie E8/Chimie B4/Physique B1)</p>

4.4.2.3 Thèmes exemplaires

Les compétences ne peuvent être acquises que de manière situationnelle. En conséquence, leur acquisition nécessite un cadre d'action thématique dans lequel les contenus et les compétences propres à une matière font partie des cours et des processus d'apprentissage d'une diversité méthodologique. Les possibilités d'acquérir des compétences thématiques ou interdisciplinaires dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* s'ouvrent surtout grâce à une utilisation ciblée des contextes (cf. Wodzinski 2013).

À cet égard, les contextes font référence aux aspects individuels, sociaux ou techniques de l'application qui sont significatifs et pertinents pour les apprenants (OECD 2000). Les contenus des cours sont liés à des sujets pertinents pour l'élève et la société par le biais de l'utilisation de contextes. Le critère de pertinence est nécessaire, car une sélection de contextes ne peut jamais être complète et nécessite une mise à jour constante au fil du changement social.

Afin de faciliter la connectivité du cadre de référence avec les pratiques de l'école, l'aperçu suivant donne quelques suggestions d'exemples thématiques proches de la pratique de la discipline. Cette liste est complétée par une liste d'unités d'enseignement publiées ainsi qu'un aperçu des matériels en ligne facilement disponibles (sur les plateformes Internet pour le cadre de référence www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html et www.globaleslernen.de).

Les exemples thématiques ne prétendent pas représenter des priorités de contenu ni un éventail de thèmes, et peuvent être complétés à tout moment. Ce sont des thèmes évidents ou ayant fait leurs preuves qui illustrent les possibilités d'acquérir des compétences dans un domaine donné (mais également transdisciplinaire ou interdisciplinaire). Les exemples d'apprentissage publiés (voir ci-dessus) sont principalement écrits du point de vue d'une matière. Cependant, il existe généralement des points de départ plus ou moins explicites pour les autres matières. Une autre source de propositions scientifiques (et de suggestions de coopération professionnelle) est constituée par les programmes de base/programmes d'enseignement, notamment la géographie.

Propositions de thèmes liés aux sciences pour le domaine d'apprentissage Développement mondial

Les références aux compétences renvoient à l'aperçu précédent des compétences : Le premier chiffre fait référence à la compétence principale du cadre de référence, le second à la sous-compétence attribuée à la matière.

Domaine thématique	Thèmes exemplaires	Compétences
1 Diversité des valeurs, des cultures et des conditions de vie : Diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> Le rapport avec les animaux – conservation de la nature ou l'alimentation avec l'exemple des poissons, des baleines et des dauphins. L'utilisation de matières premières dans une comparaison mondiale. Écosystèmes – protection/utilisation économique, par exemple forêt tropicale et mer des Wadden Compréhension de la nature dans différentes cultures 	3.1, 5.2, 5.3, 9.1
4 Produits du monde entier : Production, commerce et consommation	<ul style="list-style-type: none"> Biodiversité : un moyen de subsistance à protéger Biens de consommation du monde entier fortement sollicités (aliments, vêtements, jouets, etc.) Durabilité de l'extraction des matières premières pour nos biens de consommation Eau virtuelle – consommation d'eau dans la production de biens 	2.3, 4.3, 5.1, 5.3, 11.1
5 Agriculture et nutrition	<ul style="list-style-type: none"> Matières premières renouvelables – concurrence entre nutrition et production d'énergie Production de produits alimentaires dans différentes économies agraires (dynamique industrielle vs dynamique biologique ou monocultures vs cultures mixtes) Conséquences de l'augmentation de la consommation de viande Quelle est la durabilité d'une usine de biogaz ? 	2.2, 3.5, 5.2, 11.1
6 Santé et maladie	<ul style="list-style-type: none"> Nutrition et faim dans le monde : Malnutrition/carences alimentaires et leurs conséquences Le trou dans la couche d'ozone – causes, conséquences et possibilités d'influence La propagation mondiale des virus à l'exemple du SIDA et d'Ebola et la lutte contre ces virus 	1.3, 3.5, 6.2, 8.1
7 Éducation	<ul style="list-style-type: none"> Exemples de possibilités et de limites de la contribution des sciences au développement durable 	6.1, 11.2

9 Protection et utilisation des ressources naturelles et de l'énergie	<ul style="list-style-type: none"> • Énergie solaire – Utilisation thermique de l'énergie solaire (y compris le rêve de Desertec) • Biodiversité et sécurité alimentaire (diversité des cultures et nutrition mondiale ; génie génétique, biopiratage et souveraineté alimentaire) • Ressources renouvelables – du colza au biodiesel • Du bois au papier ; une consommation respectueuse de l'environnement est-elle possible ? • Recycler au lieu de produire des déchets • L'énergie éolienne comme alternative – production, transport, distribution, utilisation, coûts • Comparaison des maisons éco-énergétiques • Conséquences du plastique dans la vie quotidienne : l'océan plastique • Pollution de l'eau par les processus de production minière, industrielle et agricole • Explorer une réserve de biosphère 	Connexion à presque toutes les compétences possibles
10 Opportunités et dangers du progrès technologique	<ul style="list-style-type: none"> • L'hydrogène, vecteurs d'énergie avec un avenir • Le piège à énergie fossile • Stockage d'énergie mobile du futur • L'énergie nucléaire dans un monde globalisé – Fukushima et la transition énergétique • Fracking – technologie durable ou nouveau risque environnemental ? 	1.4, 3.1, 3.5, 7.1, 8.2
11 Changement environnemental mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Changement climatique mondial – causes, conséquences, mesures • Danger, conservation et utilisation durable de la biodiversité 	1.3, 2.3, 5.1, 5.3, 7.1, 8.2, 10.2
12 Mobilité, développement urbain et transports	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan des polluants dû à l'augmentation du trafic (terrestre, maritime, aérien) • Des arbres en ville – indigènes ou exotiques ? • Le développement de la mobilité – du vélo à la voiture et retour • Pollution sonore et lumineuse : causes, conséquences et mesures 	1.2, 3.5, 5.5, 6.2, 10.4
13 Mondialisation de l'économie et du travail	<ul style="list-style-type: none"> • L'empreinte écologique • Qualité et impact des labels écologiques • Processus de travail automatisés 	4.2, 10.1
15 Pauvreté et sécurité sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse d'un projet de développement d'un point de vue scientifique en coopération avec une ONG 	1.4, 3.3, 3.5, 5.2, 7.4, 9.2, 10.4
19 Coopération au développement et ses institutions	<ul style="list-style-type: none"> • Coopération au développement et biodiversité – l'exemple de Madagascar 	1.4, 3.4, 4.1, 7.1, 7.2, 7.4
20 Global Governance – Gouvernance mondiale	<ul style="list-style-type: none"> • Risque et préservation des biens communs mondiaux (climat, océans, contrôle des maladies infectieuses, par exemple) 	1.1, 4.1, 7.4, 10.4
21 Communication dans un contexte global	<ul style="list-style-type: none"> • Électronique juste – un beau rêve ? 	1.1, 8.1, 11.1

4.4.2.4 Exemple d'enseignement axé sur les compétences : Durabilité de l'approvisionnement en énergie dans un monde globalisé (Cl. 10)

Justification pour le choix du thème

Le thème « Durabilité de l'approvisionnement en énergie » convient, pour différentes raisons, pour illustrer les objectifs et les approches de l'enseignement afin de promouvoir des perspectives mondiales au sens de l'éducation au développement durable : Il concerne toutes les personnes de toutes les parties du monde et doit rapidement faire l'objet d'une solution en conformité avec les principes de durabilité convenus au niveau international. Il existe déjà un certain nombre de suggestions didactiques conceptuelles à ce sujet, y compris des matériels testés et éprouvés tels que des devoirs et des expériences pour différentes matières, afin que la mise en œuvre dans les cours ordinaires soit possible. Le sujet combine différentes perspectives et permet une discussion commune au sein des sciences naturelles, mais aussi au-delà. Tous les domaines de compétences formulés pour les sciences naturelles sont abordés et une différenciation en fonction des intérêts et des capacités est possible. En outre, l'intrication des processus décisionnels individuels, locaux, nationaux et mondiaux peut être démontrée. Le thème revêt de l'importance pour le quotidien des apprenants et se retrouve dans des discussions socialement pertinentes ainsi que dans des discours et des travaux de recherche scientifiques et techniques. Pour un traitement complet du thème, une combinaison de perspectives biologiques (par exemple, les cultures énergétiques), chimiques (par exemple, les réserves d'énergie) et physico-techniques (par exemple, le transport d'énergie) est recommandée. Le thème offre différentes approches pour la mise en œuvre de concepts didactiques ainsi que pour la prise en compte des résultats de recherches en enseignement-apprentissage générales et thématiques. Ainsi, par exemple, les intérêts des élèves peuvent être pris en compte et mis en avant à la fois par une contextualisation (« context-based learning ») et par une structuration des activités (par exemple au sens d'un « inquiry-based learning »). La matière géographie, qui se concentre sur les processus spatiaux d'un point de vue naturel et socio-scientifique, permet notamment une coopération.

Grille de compétence

Dans l'enseignement de l'exemple illustré, les compétences clés 1, 4, 5 et 11 du *domaine d'apprentissage Développement mondial* doivent être promues. Les trois niveaux de qualification pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires mentionnés dans le tableau décrivent les niveaux pouvant être atteints en matière d'évaluation des performances et de retours aux élèves. Les niveaux d'exigence les plus élevés incluent à cet effet les plus bas. Les conditions-cadres, les groupes d'apprentissage et les priorités techniques respectifs peuvent donner lieu à des exigences différentes. Ils doivent, le cas échéant, être complétés par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques.

Compétence spécifique	Comp. tech.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent sur la base de l'expertise scientifique ...				
1 ... obtenir des informations pertinentes sur l'approvisionnement en énergie et son développement.	1.1, 1.4	... avec l'aide appropriée exploiter et reproduire des informations sur des aspects de l'approvisionnement en énergie.	... sélectionner et structurer, en grande partie de manière autonome, des informations appropriées sur l'approvisionnement en énergie issues de sources différentes.	... exploiter de manière autonome des informations sur l'approvisionnement en énergie provenant de diverses sources et évaluer et structurer leur aptitude à traiter des tâches convenues.
2 ... identifier les différents décideurs et niveaux d'action dans l'approvisionnement en énergie.	4.1, 4.3	... identifier les ménages privés, les entreprises commerciales et les institutions politiques en tant que décideurs et les décrire dans leur rôle d'approvisionnement en énergie.	... clarifier les références qui existent dans l'approvisionnement en énergie entre les différents niveaux d'action et les décideurs.	... montrer les dépendances et les intérêts opposés dans l'approvisionnement en énergie mondialisé et évaluer les évolutions futures.
3 ... parvenir à une évaluation des acteurs de l'approvisionnement en énergie en changeant de perspectives.	5.4, 5.5	... décrire leurs propres souhaits et attentes ainsi que ceux des autres acteurs en ce qui concerne le développement de l'approvisionnement en énergie.	... confronter les points de vue de différents acteurs sur l'approvisionnement en énergie et évaluer leurs stratégies de développement avec discernement.	... adopter des perspectives et des décisions divergentes sur un approvisionnement en énergie durable et les évaluer de manière critique par rapport à leurs propres convictions.
4 ... s'engager pour un approvisionnement en énergie durable.	11.1	... développer de propres possibilités, poursuivre les objectifs d'un approvisionnement en énergie durable et les justifier d'un point de vue scientifique.	... fusionner des stratégies divergentes pour un approvisionnement en énergie mondialisé conceptuellement en développement durable.	... adopter des options individuelles et sociales d'action dans des domaines de la vie importants pour un approvisionnement énergétique durable et, d'un point de vue scientifique, peser les avantages et les risques.

Déroulement des cours

L'enseignement des sciences dans le premier cycle du secondaire étant organisé différemment, la proposition de projet d'enseignement laisse plusieurs voies de mise en œuvre ouvertes. Ainsi, les trois matières biologie, chimie et physique peuvent coopérer avec leurs priorités respectives dans une phase de projet commun, mais le thème peut également être traité dans une matière scientifique intégrée.

Le déroulement des cours proposé est divisé en quatre phases (voir tabl.). Dans une **phase de motivation (I)**, les élèves s'intéressent à un exemple actuel du thème. Les connaissances antérieures sont rappelées dans ce contexte. Ensuite (**phase technique II**), de petits groupes (2-3 élèves) commencent leur préparation spécifique à la matière par le traitement largement autonome de matériels pour l'un des trois sujets suivants : biologie, chimie et physique (**démarrage IIa, élaboration spécifique à la matière IIb**). Dans la phase **technique IIc** consécutive (échange lié à la matière), un échange séparé a lieu sur les trois matières scientifiques entre les petits groupes qui avaient déjà travaillé sur les sujets principaux de la matière respective au cours de la phase IIb. Après leur initiation à un sujet donné (questions directrices), les élèves se transmettent, en tant qu'experts, les connaissances acquises dans le cadre d'un échange consécutif lié à la matière. Dans une **phase d'experts (III)** en puzzle en groupe, cinq à six groupes prépareront ensuite des positions prédéfinies sur l'avenir de l'approvisionnement en énergie sous différents angles avec l'aide des experts représentés dans chaque groupe, puis les présenteront en plénière lors d'une **phase de présentation et de discussion (IV)** (cf. Höttecke & Hartmann-Mrochen 2013).

Tâche partielle	Contenu/Objectif	Forme de travail	Temps nécessaire
I. Phase de motivation	Démarrage à l'aide d'un exemple actuel	Présentation, conversation ; toute la classe	15-45 min
II. Phase technique : a. Démarrage	Aperçu Questions directrices et priorités ; division des groupes	Dialogue d'information et de planification avec toute la classe	30-45 min
II. Phase technique : b. Élaboration spécifique par matière	Traitement des priorités des matières sur la base des questions et matériels préparés	Tâche dirigée par les élèves en 2 ou 3 petits groupes sur Bio, Ch, Phy – par exemple à l'aide de cartes mentales et/ou de la méthode cluster/modération.	2 x 45 min
II. Phase technique : c. Échange lié à la matière	Échange entre 2-3 petits groupes sur les priorités de leurs matières respectives	Les élèves s'informent mutuellement dans les groupes de matières Bio, Ch, Phy des résultats de leurs priorités sur la matière.	2 x 45 min
III. Phase d'experts	Elaboration des différentes perspectives et positions sur l'avenir de la production d'énergie	Puzzle de groupe : Des experts de la matière travaillent sur une position spécifique en 5-6 groupes (chacun avec une perspective d'avenir choisie de la production d'énergie).	2 x 45 min
IV. Phase de présentation et de discussion	Échange des résultats, réflexion	Plénière : Les groupes présentent leurs résultats et en discutent	45-90 min

I. Phase de motivation : Pour le démarrage, il est possible d'utiliser des extraits de film, des articles de journaux, des publicités et autres, pour clarifier la pertinence du thème. Des contenus appropriés seraient, par exemple, les conséquences de l'utilisation d'énergies fossiles, les débats sur l'utilisation concurrente des surfaces cultivées à des fins de production alimentaire et de biocarburants, des propositions pour la transition énergétique ou des articles de journaux sur la politique et la technologie énergétiques au cours des 50 dernières années (cf. Haupt 2011).

Il est également possible d'avoir recours à un court jeu de rôle des différents intervenants pour concevoir une politique d'énergie et de ressources durable, qui sera repris et, le cas échéant, poursuivi à la fin de l'unité d'enseignement sur la base des connaissances acquises.

II. Phase technique : Le but de la préparation spécifique à la matière doit être d'identifier et de souligner les approches techniques pertinentes dans le sujet complexe. Le développement de cartes mentales ou la méthode cluster/modération constituent des méthodes appropriées pour ce faire. Ensuite, les participants des petits groupes apportent à l'une des trois matières leurs connaissances sur différentes questions clés pour « leur » sujet et désignent des questions ouvertes à des fins d'élaboration ultérieure. Les élèves explorent le sujet d'un point de vue spécifique à la matière ; des points de référence aux connaissances précédentes sont utilisés. Dans la phase technique, il s'agit à la fois de clarifications techniques (« Comment fonctionne un capteur solaire ? » ou « De quoi le colza a-t-il besoin pour pousser ? ») ainsi que d'une juxtaposition et d'une comparaison des critères d'évaluation. (La phase technique sera présentée de manière concrète après cet aperçu du processus d'apprentissage sous **fondement technique** – voir p. 349).

III. Phase d'experts : Dans la phase d'experts, les expertises des différents groupes de matières sont regroupées dans de nouveaux groupes thématiques, sous forme de puzzle de groupe. Sur cette base, les groupes développent et justifient ensuite une **position spécifique pour l'avenir de l'approvisionnement en énergie** à partir de différentes perspectives. Les priorités des groupes individuels peuvent être :

1. le point de vue d'une compagnie d'approvisionnement en énergie,
2. le point de vue d'une coopérative de producteurs agricoles au Brésil,
3. le point de vue d'une famille nucléaire en Allemagne,
4. le point de vue d'une organisation non gouvernementale,
5. le point de vue d'un chef de division au ministère de l'énergie

ainsi que, éventuellement, de nouvelles perspectives du point de vue d'un pays en développement ou d'un pays émergent. Dans cette phase, les tâches assignées quittent la vue scientifique; les élèves développent les perspectives respectives dans le cadre d'une recherche Internet guidée.

À titre d'exemple, les questions possibles de trois perspectives différentes sont mentionnées ici : Du **point de vue du PDG d'une grande société de fourniture d'énergie** (1), cotée en bourse, des questions telles que :

- *Quelles formes d'énergie promettent le meilleur rendement ?*
- *Comment les conditions-cadres politiques (par exemple, l'allocation éco-énergétique, l'élimination progressive de l'énergie nucléaire) affectent-elles les ventes et les bénéfices de l'entreprise ?*
- *Quelle politique d'entreprise découle du cadre politique et social ?*

Du **point de vue d'une coopérative brésilienne de producteurs agricoles** (2), la relation entre la participation au marché mondialisé et la production pour les besoins fondamentaux de sa propre société est particulièrement significative. Ainsi, en tant qu'exemple, la propre alimentation est en conflit avec la production de biocarburants dans les pays industrialisés (prix du maïs). Il en résulte des questions telles que :

- *L'utilisation des surfaces pour les biocarburants augmente-t-elle le coût des aliments ?*
- *Les agriculteurs devraient-ils s'engager pour des taxes à l'exportation ?*
- *La négligence de la rotation des cultures est-elle justifiée dans le cadre d'une utilisation extensive des surfaces ?*

Du **point de vue d'une famille nucléaire allemande** (3), il est possible d'étudier les coûts croissants de l'énergie pour le logement et la mobilité :

- *Combien coûte le passage aux énergies renouvelables pour une maison individuelle/une famille moyenne de 3 personnes par an ?*
- *Le passage à une voiture hybride respectueuse de l'environnement est-elle rentable compte tenu des coûts d'acquisition et de fonctionnement ?*
- *Malgré la distance nettement plus grande qui les sépare du lieu de travail, la maison moins chère à la campagne est-elle préférable à la vie en ville (avec un réseau de transports publics bien développé) ?*

En outre, les groupes individuels peuvent examiner des questions globales/propres et contribuer aux résultats de la discussion finale, par exemple en travaillant sur la tâche : *développer une perspective d'approvisionnement en énergie durable en 2050.*

IV. Phase de discussion : Au cours de cette phase, les différents groupes d'experts présentent leurs positions et les exposent en plénière à des fins de discussion. Sous la forme d'un jeu de rôle, une table ronde peut ensuite clarifier les différentes positions.

Fondement technique

Compte tenu du fait qu'une proposition de cours multidisciplinaire est faite ici, ce qui correspond en partie à des enseignants individuels en dehors de leur domaine, une présentation de la phase technique (IIb, IIc) du point de vue des matières respectives est illustrée ci-après.

Biologie : Avant le début de l'unité d'enseignement, une préparation spécifique à la matière sujet devrait couvrir non seulement les bases de l'énergie et les formes d'énergie (énergie rayonnante, énergie chimique), mais également les principes de base de la photosynthèse, les facteurs abiotiques et la connaissance de base des contextes écologiques.

La **phase technique IIb** est axée sur les **cultures agricoles en tant que sources d'énergie**. Différentes plantes d'Europe centrale ainsi que des régions tropicales et subtropicales doivent être comparées à leurs exigences écologiques en ce qui concerne leur utilisation en tant que sources d'énergie. *Quels plantes/composants végétaux peuvent servir de sources d'énergie ? De quoi a besoin le colza/le maïs pour pousser ?* Les particularités de la voie C4 de fixation du CO₂ peuvent être la clé de l'efficacité énergétique différente de la photosynthèse C3 et C4.

L'objectif des premières heures de la phase technique IIb est que les élèves puissent évaluer les besoins écologiques des différentes cultures agricoles et les conséquences d'un approvisionnement fondé sur les besoins sur le plan économique et écologique. La question de l'utilisation des terres et de la concurrence entre les plantes énergétiques et les denrées alimentaires devrait être abordée. En abordant le sujet plus en détail, les élèves peuvent évaluer l'efficacité énergétique de la photosynthèse C3 et C4 et effectuer un bilan en utilisant une analyse coûts-avantages et en évaluant l'empreinte carbone des cultures de plantes utiles en tant que source d'énergie. L'objectif premier est que les élèves arrivent à estimer à quel point les matières premières renouvelables en tant que sources d'énergie renouvelables représentent une alternative aux combustibles fossiles.

La priorité de la deuxième heure de la phase technique IIb se situe sur les effets écologiques d'une culture à grande échelle de « plantes énergétiques ». *Quelles conséquences les monocultures ont-elles sur la biodiversité ?* Une comparaison des monocultures en Europe centrale dans l'agriculture industrielle et biologique et la prise en compte des conséquences de la monoculture dans les régions tropicales et subtropicales avec l'utilisation de terres et le déplacement progressif d'écosystèmes naturels devraient aider à estimer les conséquences qui doivent être attendues pour les animaux et les plantes domestiques ou qui sont déjà observables.

Le but de cette heure est que les élèves identifient l'impact des monocultures sur les écosystèmes naturels et la biodiversité. Les conséquences socio-économiques d'une culture appropriée dans les pays en développement et les pays émergents devraient également être évaluées. Au fur et à mesure de l'approfondissement du thème, les élèves peuvent évaluer les conséquences pour le pool génétique ainsi que pour la faune et la flore indigènes.

Dans la **phase technique IIc** les résultats des deux premières heures (Phase technique IIb) sont combinés. Ceci peut être utilisé pour comparer les avantages et les conséquences négatives pour la nature (par exemple, la biodiversité) et pour l'homme (énergie vs. produits alimentaires) de la culture à grande échelle de plantes agricoles utiles en tant que sources d'énergie. La perspective mondiale revêt une importance particulière : *Quelles conséquences la culture à grande échelle des plantes agricoles utiles a-t-elle en tant que sources d'énergie pour les structures économiques et sociales des pays producteurs, lorsque l'énergie est exportée vers les pays industrialisés ? Quelles sont les conséquences de la concurrence au niveau des surfaces entre les plantes utiles énergétiques et les cultures vivrières pour les habitants de la région de cultures ?*

Chimie : Pour l'introduction à l'unité d'enseignement, une préparation spécifique à une matière devrait fournir les connaissances préalables nécessaires (classes centrales de substances de la chimie organique, série homologue, produits d'oxydation des hydrocarbures ainsi que les énergies de liaison et les aspects énergétiques liés aux réactions chimiques). Une fois de plus, l'accent devrait être mis sur les types de réaction (en particulier les réactions d'oxydoréduction), ainsi que sur les propriétés et les conséquences des produits de combustion.

Dans la **phase technique IIb**, il s'agit du **cheminement de la source d'énergie à l'énergie utilisable**, par exemple pour le colza et le pétrole. Différents aspects (extraction, traitement technique et chimique, bilan écologique, conséquences écologiques) doivent être abordés (matériels de Bader, Nick & Melle 2001, par exemple). Ensuite, l'huile de colza et le biodiesel devraient être examinés en fonction de leurs propriétés et comparés au diesel normal : *Quel est le bilan CO₂ des différents carburants ? Quels sont les produits de combustion respectifs ? À quoi ressemble un bilan juste et complet ?*

L'objectif de la première heure de la phase technique IIb est de permettre aux élèves de distinguer les différents types de combustibles en abordant à la fois la structure chimique, la production ainsi que différentes propriétés des substances et donc de différencier fondamentalement les classes de substances de la chimie organique. Concernant la fabrication et l'utilisation, ils doivent évaluer les conséquences d'un éventuel approvisionnement couvrant les besoins sur un plan économique et écologique. Les élèves peuvent également désigner des aspects du bilan de CO₂ et en tenir compte pour comparer différents carburants. La **deuxième heure de la phase technique IIb** concerne les réserves énergétiques chimiques. Ici, les élèves doivent apprendre à connaître les possibilités de stockage chimique de l'énergie. *Quelle est la différence entre un système de batteries et un système d'accumulateurs ? Comment les piles à combustible se différencient-elles ?* Ici encore, l'accent principal est mis sur la comparaison des différents systèmes, mais aussi sur la prise en compte des conditions préalables pour des scénarios centralisés, décentralisés et locaux d'un approvisionnement en énergie approprié, par exemple pour le trafic automobile.

Les élèves doivent être capables de nommer et de décrire des options alternatives pour l'approvisionnement en énergie des voitures. Dans ce contexte, ils doivent prendre conscience des défis techniques à résoudre pour pouvoir utiliser davantage les différentes technologies ; cela concerne en particulier la production, le stockage et le transport de l'hydrogène. Dans l'ensemble, les élèves devraient pouvoir évaluer dans quelle mesure un système de propulsion à base d'hydrogène constitue une alternative aux combustibles fossiles.

Dans la **phase technique IIc**, les résultats des deux premières heures (Phase technique IIb) sont combinés. Ceci a pour objet de confronter les avantages et les inconvénients de l'alimentation en énergie mobile basée sur les énergies renouvelables (dans un moteur à combustion) avec un concept de propulsion alternatif (voiture électrique). La comparaison vise à déterminer les différences à prendre en compte pour un approvisionnement en énergie durable dans le secteur des transports. L'utilisation de réserves de pétrole non durables pour les carburants ou les matières premières joue un rôle aussi important que l'impact environnemental des transports et de l'industrie, ainsi que des considérations régionales, mais également au niveau mondial en matière d'échange de droits d'émission de CO₂ : *Quelle est la différence entre la situation des pays émergents à croissance rapide (demande explosive pour les voitures, développement d'une infrastructure nécessaire) des pays industrialisés (demande élevée constante pour les voitures, infrastructure existante mais éventuellement rénovée) ?* Les possibilités de mise en réseau entre les régions à forte consommation d'énergie/de carburant et les régions productrices potentielles peuvent également être exploitées en prenant l'exemple de la séparation de l'hydrogène/de l'eau avec l'énergie solaire (par exemple dans les déserts).

Physique : Deux thèmes constituent l'axe principal de la préparation technique : 1. Transport de l'énergie électrique (tension continue et alternative, transformation, pertes dans les lignes) et 2. sources énergétiques physiques (énergie éolienne, énergie solaire, énergie nucléaire). Les contenus spécialisés doivent être préparés à moyen terme dans une matière spécifique ou les connaissances existantes seront réactivées au cours de l'heure d'introduction du projet d'apprentissage (phase technique IIa). Les contenus suivants sont particulièrement importants : tension alternative et tension continue, résistance électrique, pertes dans les lignes, transformation, générateur et moteur électrique, puissance électrique domestique, ainsi qu'énergie, sources d'énergie, formes d'énergie.

En se basant sur leurs connaissances des circuits électriques simples, des tensions continues et alternatives, des transformations et des pertes dans les ligne, les élèves apprennent **pendant la première heure de la phase technique IIb** comment le réseau interconnecté national et européen est structuré et expliquent les avantages qu'apporte cette structure. Les élèves ont développé un aperçu des sources actuellement disponibles en Allemagne et de la mesure dans laquelle elles peuvent être décrites comme centralisées ou décentralisées. Les élèves peuvent expliquer au moins un moyen courant de transporter de l'énergie électrique d'une source à un utilisateur. En traitant le thème de manière plus approfondie, ils peuvent évaluer les exigences et décrire les effets des types d'approvisionnement décentralisés. Sur-tout en ce qui concerne la charge de pointe, les dépendances régionales, la demande nocturne et les options de stockage, il existe des exigences particulières pour les réseaux qui doivent être prises en compte à l'avenir. Enfin, les élèves doivent s'orienter sur la première question directrice : *Dans quelle mesure les concepts centraux nationaux d'approvisionnement en énergie seront-ils durables à l'avenir compte tenu de l'intégration croissante des énergies renouvelables ?*

Au cours de la **deuxième** heure de la **phase technique IIb**, les élèves doivent évaluer les différentes sources d'énergie en termes d'utilité et d'effet coûts/avantages. Les coûts différents, d'une part, et les dépendances géographiques, d'autre part, doivent inciter les élèves à considérer que les concepts énergétiques décentralisés ne suffisent guère à eux seuls. Une

comparaison avec les concepts énergétiques centralisés, fossiles ou nucléaires permet de se rendre compte qu'un changement de sources d'énergie doit inévitablement engendrer des modifications du concept d'approvisionnement global, tant en ce qui concerne les réseaux que la planification souveraine. Un approfondissement des coûts ou du bilan de CO₂ des différentes sources pourrait fournir des informations supplémentaires importantes. La deuxième question directrice possible pour cette section de la leçon serait : *Quels facteurs faut-il prendre en compte lors d'une utilisation conjointe de sources d'énergie fossiles et renouvelables ?* Une fusion avec les informations sur le transport de l'énergie et les sources d'énergie dans un échange thématique (phase technique IIc) ouvre une dimension mondiale. Il en résulte les dernières questions directrices suivantes : *Dans quelle mesure l'internationalisation des marchés de l'énergie ouvre-t-elle des opportunités supplémentaires ? Quelles perspectives doivent en outre être prises en compte ?*

4.4.2.5 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

Les compétences spécifiques sélectionnées et la grille de compétences pour le projet d'enseignement créent des objectifs d'apprentissage (par année) ainsi que des indicateurs pour le suivi des performances et pour les discussions sur le développement de l'apprentissage. Ils doivent être connus des élèves à un stade précoce et être complétés par des exigences en matière de compétences interdisciplinaires (pas encore abordées ici) (par exemple, capacité de coopération et de présentation). Un défi particulier pour les enseignants découle de la conception ouverte de l'enseignement, pour laquelle une évaluation de la performance basée sur des portfolios, des fiches de réflexion ou une évaluation mutuelle des élèves est proposée (cf. Hiver 2008, Paradies, Wester & Greving 2005).

Les étapes nécessaires pour une observation et un retour d'information appropriés sont les suivantes :

1. opérationnalisation des compétences spécifiques sélectionnées pour l'unité d'enseignement pour chaque phase du processus,
2. poursuite de l'élaboration de critères de différenciation des niveaux de réussite, afin de permettre une mise en œuvre dans des notes niveaux et de la rendre compréhensible,
3. la sélection des méthodes d'observation appropriées dans la méthode d'apprentissage ouverte et la conception des retours d'information individuels.

4.4.2.6 Bibliographie

Bader, H. J., Nick, S., Melle, I. (2001) : Nachwachsende Rohstoffe. Die Natur als chemische Fabrik. Lehrmaterialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I. Fachagentur Nachwachsender Rohstoffe e. V., Gülzow

Bögeholz, S., Barkmann, J. (2005) : Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. Dans : Klee, R. ; Sandmann, A., Vogt, H. (Éd.) : Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Vol. 2, Innsbruck, p. 211–224

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2005a) : Normes éducatives dans le domaine de la biologie pour la qualification dans le secondaire (Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss). Décision de la Conférence des ministres de l'éducation 16/12/2004

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2005b) : Normes éducatives dans le domaine de la chimie pour la qualification dans le secondaire (Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss). Décision de la Conférence des ministres de l'éducation du 16/12/2004

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2005c) : Normes éducatives dans le domaine de la physique pour la qualification dans le secondaire (Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss). Décision de la Conférence des ministres de la culture du 16/12/2004

Eggert, S., Hössle, C. (2006) : Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule, 55, 1, p. 1-10

Eissen, M., Backhaus, D., Dick, M. (2008) : Rohstoffe und Gesellschaft – PdN-Chis 4, p. 35-40

Gerling, J. P.; Wellmer, F.-W. (2005) : Wie lange gibt es noch Erdöl und Erdgas ?– ChiuZ 4, p. 236–245

Gropengießer, H., Kattmann, U. (1994) : Lehren fürs Leben. Biologie in der Schule 43, p. 321–328

Haupt, P. (2011) : Die Chemie im Spiegel einer Tageszeitung. Articles des années 2008-2010. Oldenburg : BIS

Höttecke, D. (2013) : Bewerten – Urteilen – Entscheiden. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), p. 4 –12

Höttecke, D., Hartmann-Mrochen, M. (2013) : « Flugobst » unter der Lupe. Mit einem Planspiel urteilen und entscheiden. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 24 (2), p. 27 -33

Kreysa, G. (2010) : Irrungen und Wirrungen um Biokraftstoffe. Biokraftstoffe sind nicht per se nachhaltig – *ChiuZ* 5, p. 332-338

Lips, K., Rech, B. (2010) : Silizium-Photovoltaik. Energie der Zukunft – *PdN-Chis* 2, p. 10-14

Mayer, J. (2004) : Qualitätsentwicklung im Biologieunterricht. *Zeitschrift für den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht* 57, 2, p. 92-99

Mayer, J., Gropengießer, H., Harms, U. (2007) : Naturwissenschaftlicher Unterricht am Beispiel der Biologie. Dans : Appelt, D., Siege, H. (Éd.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, Bonn.

MBWJK Rheinland-Pfalz (Éd. 2010) : Rahmenlehrplan Naturwissenschaften, Mainz

Meissner, D. (2010) : Energie für das Jahr 2050. Nachhaltige und CO₂-freie Energieversorgung für eine Stabilisierung des Weltklimas – *PdN-ChiS* 2, p. 6-10

Menzel, S. & Bögeholz, S. (2005) : Lernvoraussetzungen für Biodiversity Education in Deutschland und Chile am Beispiel endemischer Medizinalpflanzen. Dans : Korn, H. & Feit, U. (Éd.): *Treffpunkt biologische Vielfalt V.*, Bonn, p. 97-103

Menzel, S., Bögeholz, S. (2006) : Vorstellungen und Argumentationsstrukturen von Schülerinnen und Schülern der elften Jahrgangsstufe zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhaltung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* Jg. 12, p. 199-217

OECD (2000) : Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, Paris

Paradies, L., Wester, F., Greving, J. (2005) : Leistungsmessung und -bewertung, Berlin

Rost, J., Lauströer, A., Rack, N. (2003) : Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule*, 52, 1, p. 1-15

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

Sgoff, D., Bader, H.J. (2004) : Wände als Wärmespeicher – Modellversuche zu neuen Baustoffen – *Chemkon*, p. 66-68

Sommer, C., Mayer, J. (2001) : Unterrichtseinheit: Nachhaltige Nutzung der biologischen Vielfalt, 3 volumes, Köln

Steinhäuser, K. G. (2007) : Nachhaltige Chemie und REACH – PdN-ChiS 5, p. 6–9

Tamme, R.; Schaube, F. (2010) : Thermische Energiespeicher – Übersicht und Ausblick – NiU-C 116, p. 6-10

WBGU – Conseil scientifique pour les questions environnementales mondiales (2006): Die Zukunft der Meere – zu warm, zu hoch, zu sauer, Berlin

Winter, F. (2008) : Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 3^{ème} édition inchangée, Baltmannsweiler

Wodzinski, R. (2013) : Bewertungskompetenz im Unterricht anbahnen. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), p. 13-16

Würfel, P. (2010) : Wie Solarzellen funktionieren – PdN-ChiS 2, p. 19–22

4.5 Premier cycle du secondaire: Sport

Petra Gieß-Stüber, Ansgar Thiel

4.5.1 Contribution du sport scolaire au domaine d'apprentissage Développement mondial

Le sport est considéré comme le plus grand mouvement citoyen d'Europe. Lors de l'« Année européenne de l'éducation par le sport » en 2004, plus de 100 millions de personnes dans plus de 700 000 clubs de sport ont été organisées dans les 15 États membres de l'époque. La Confédération allemande des sports olympiques (DOSB) compte à elle seule plus de 27 millions de membres dans 89 250 clubs de gymnastique et de sport.¹⁴⁴ Face à ces masses d'amateurs de sports, le sport est aujourd'hui une entité politique et économique importante. Cependant, le niveau élevé de pertinence sociale sur le plan international se retrouve également dans les fonctions attribuées au sport, allant du divertissement par les médias de masse à la promotion de la santé en passant par l'intégration socioculturelle. Enfin et surtout, le sport est aujourd'hui un facteur écologique important, à la fois en tant que responsable de dommages et en tant que protecteur de l'environnement. De cette manière, toutes les dimensions dans le *domaine de l'apprentissage Développement mondial* peuvent être référencées dans le *cadre de l'éducation au développement durable*.

Le sport a une longue tradition en tant que moyen de compréhension internationale dans la rhétorique politique. Le sport est décrit comme une « dimension anthropologique supra-historique » (Eichberg 2001, p. 44) ayant une identité interculturelle et des règles et valeurs valables à l'échelle mondiale. En raison de sa nature mondiale, le sport est un environnement éducatif idéal pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Le sport d'élite est un système doté de structures temporelles, matérielles et sociales mondiales depuis les premiers Jeux olympiques modernes. L'organisation de sports d'élite est mondiale. Les règles de comparaison des performances spécifiques à un sport s'appliquent dans le monde entier et sont représentées par des organisations mondiales. Les protagonistes, les athlètes et les entraîneurs sont souvent connus dans le monde entier dans de nombreuses disciplines sportives. L'entrelacement du sport de haut niveau avec les entreprises et les organisations de médias engendre de nombreuses interdépendances. Pour apporter l'excellence, les clubs de nombreux sports s'appuient sur la migration mondiale de la main-d'œuvre. Le sport est un moyen de « conversation sociale » mondiale. L'utilisation d'Internet et de la langue anglaise internationale permet aux fans de discuter de « leur équipe » dans des forums de discussion dont certains sont actifs à des milliers de kilomètres de leur propre lieu de résidence. En même temps, la pratique sportive dépend également de traditions et de systèmes de valeurs spécifiques à une région, qui façonnent au niveau individuel les cultures et les pratiques physiques du mouvement et, au niveau organisationnel, conduisent à des différences nationales considérables dans l'organisation du sport amateur et du sport junior. En ce qui

¹⁴⁴ <http://www.dosb.de>

concerne la relation systémique entre l'homme et la nature, « se déplacer » a une fonction décisive pour l'exploration et l'appropriation de l'espace.

La pertinence écologique du sport découle de l'importance croissante des loisirs physiques auto-organisés dans la nature. Dans des sociétés de plus en plus urbanisées, la préservation de l'espace et des opportunités de mouvement et est une préoccupation majeure.

Le sport, le jeu et le mouvement offrent une variété de références en matière de mise en scène et de réflexion pédagogiques dans le contexte du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Il convient de noter que dans le premier cycle du secondaire également, la principale préoccupation du sport scolaire est de jeter les bases des habiletés spécifiques au mouvement, d'élargir les expériences de mouvement et de corps et de permettre l'accès à l'activité physique. Cette focalisation sur les possibilités corporelles d'action et d'expérience dans le domaine de l'exercice, du jeu et du sport confère au sport, en tant que partie intégrante des disciplines, une caractéristique unique pour la fourniture de contenus éducatifs. Par exemple, l'apprentissage social et interculturel peut être particulièrement bien stimulé dans les formes d'organisation centrées sur le corps et le mouvement. En raison du rôle important que joue la communication non verbale dans les cours d'éducation physique, de la conscience mondiale et intergénérationnelle des valeurs et des normes applicables à la pratique sportive, mais également de l'expérience holistique de pratiques inconnues et de rencontres personnelles authentiques, la probabilité d'une compréhension intégrative et interculturelle de personnes de différentes origines culturelles, sociales, religieuses et régionales dans le sport est beaucoup plus élevée que dans d'autres domaines d'activité. En outre, les cours de sport – confirmés empiriquement à maintes reprises – constituent le sujet de prédilection de nombreux élèves. D'une part, la grande popularité de la matière laisse présager une grande volonté de refléter de manière critique des sujets pertinents sur le plan politique et social, en prenant l'exemple du sport. D'autre part, on peut supposer que l'exemple du sport illustre très bien les problèmes du développement mondial, car les questions sociales à traiter dans ce cas ont un lien particulièrement étroit avec le niveau d'action des élèves dans le monde.

Les directives et les programmes actuels traitent de la (double) tâche d'exploiter à la fois la culture du sport et du mouvement et de développer sa personnalité. La création d'un lien de ces tâches avec des thèmes de développement mondial renforce également les compétences clés dans les domaines *Identifier* et *Évaluer*, en plus de la dimension *Agir*. Les plans d'éducation actuels ne prévoient pas d'apprentissage théorique pour le premier cycle du secondaire. Les sujets du *domaine d'apprentissage Développement mondial* doivent être étroitement liés à la pratique sportive et faire l'objet de projets transdisciplinaires ou interdisciplinaires offrant des possibilités de mise en œuvre.

4.5.2 Compétences liées aux matières dans le contexte du développement mondial

Les sports scolaires peuvent contribuer efficacement à l'acquisition des compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Les cours d'éducation physique peuvent être le pivot de la mise en réseau de nombreux objectifs d'apprentissage et de la coopération interdisciplinaire, grâce auxquels des contenus d'apprentissage préparés pour d'autres matières sont également mis en pratique de manière ludique dans les systèmes d'interaction basés sur le mouvement. Les projets parascolaires peuvent grandement bénéficier de fractions axées sur l'exercice.

Identifier

De nombreuses manifestations et zones de tension dans le sport ne peuvent être expliquées qu'à l'aide des connaissances de base d'autres disciplines. Les travaux transdisciplinaires et interdisciplinaires sont donc des préalables importants pour l'orientation sur les questions de développement mondial. L'analyse des contextes socio-économiques dans le sport, par exemple, permet de mieux voir et comprendre les fonctions et les conséquences du développement économique. Une interdépendance mondiale du système de sport d'élite avec la politique, l'économie et les médias soulève par exemple la question de savoir pourquoi certaines compétitions mondiales des sports d'élite, telles que la pelote, sont limitées à de petites régions et sont rarement connues à l'échelle nationale, tandis que d'autres sports tels que le football, sont sponsorisés dans de nombreuses régions du monde par des sociétés internationales et retransmis par les télévisions du monde entier. De même, l'étude de l'idée que le sport international relie les peuples favorise la compréhension des possibilités de participation de personnes issues de différents contextes régionaux, sociaux et culturels. L'égalité des chances, l'équité et la compréhension interculturelle sont des engagements clés du Mouvement olympique et font partie de projets de coopération pour le développement du sport. Dans le même temps, la radicalisation du principe gagnant dans le sport a des conséquences contraires à ces valeurs traditionnelles. Le sport est donc très bien adapté en tant que sujet pour promouvoir la compréhension des conséquences non voulues au niveau mondial d'une orientation de la société axée sur les performances. Ces potentiels doivent être pris en compte en plus du temps de mouvement dans l'apprentissage.

Évaluer

Les développements mondiaux dans le sport sont souvent d'une nature très complexe et ne peuvent pas être facilement exprimés en bons/mauvais schémas. À titre d'exemple, le dopage, qui est sans doute la déviance la plus discutée dans le sport, n'est pas simplement une faute commise par les athlètes, mais un effet structurel dans lequel, entre autres, l'évitement des inconvénients anticipés, la pression de l'environnement sportif et le rétrécissement de la biographie de les athlètes par le biais d'une fixation complète sur le sport jouent un rôle central. La mondialisation des sports, avec une radicalisation des exigences de l'économie, de la politique et des médias, exacerbe la situation déjà coûteuse des athlètes et des entraîneurs, pour laquelle des défaites permanentes représentent finalement la super catastrophe. Les élèves devraient être en mesure d'examiner la question de savoir ce qui est ici durable ou pérenne et de se faire leur propre opinion sur le côté sombre du monde étincelant et attrayant du sport d'élite. Dans les développements régionaux du sport, il est important d'acquérir des connaissances sur l'origine et la signification de sports populaires géographique-

ment limités. Par exemple, le curling est un sport frison historiquement développé, qui a des racines culturelles régionales et qui est associé à la préservation d'anciennes coutumes et mœurs. En outre, l'instrumentalisation des compétitions sportives internationales à des fins politiques nationales, traitant des conditions d'égalité dans le sport d'élite commercialisé, dans laquelle différentes nations aux conditions socio-économiques et infrastructurelles différentes se font concurrence, doit être considérée de manière critique. Concernant le sport de masse, les élèves devraient être en mesure d'évaluer la réalisation des effets d'intégration attribués au sport. Cela soulève la question de savoir si le pouvoir d'intégration du sport est réellement aussi fort qu'il est affirmé politiquement. Faire du sport ensemble suffit-il à la bonne intégration des personnes issues de l'immigration ? Les élèves doivent réfléchir dans quelles conditions le club de sport peut paraître attractif, en tant que lieu de pratique du sport, à des personnes immigrées qui sont peu familiarisées avec une telle organisation et quels espaces alternatifs favorisant l'intégration existent pour pratiquer une activité sportive commune.

Agir

Les unités d'enseignement liées à la pratique du sport offre de nombreuses possibilités de traduire les contenus du *domaine d'apprentissage Développement mondial* en actions concrètes. Par exemple, thématiser les cultures du sport et du mouvement d'autres pays et apprendre des exercices physiques pratiqués dans différentes cultures et périodes historiques. Cela donne aux élèves l'occasion de se familiariser avec les interprétations culturellement différentes de sports réputés. D'une part, l'objectif est la reconnaissance de l'appartenance culturelle de ses propres actions et, d'autre part, l'acceptation d'une éventuelle « étrangeté physique » de personnes d'une autre orientation religieuse ou origine régionale en ce qui concerne leurs idées de contact physique socialement autorisé, de nudité (partielle) ou d'expression corporelle des émotions. L'expérience concrète de ces contenus à travers le mouvement et le jeu élargit non seulement le propre horizon, mais également l'éventail des activités des élèves. Dans le sport, la compétence pour agir peut être acquise et renforcée, concernant la manière dont la communication peut se faire en grande partie sans langage et où se trouvent les limites d'une communication purement physique, même si les règles de la coexistence sportive sont connues. L'avantage du sport scolaire est la traduction des contenus en activité physique proche du milieu de vie, élément important de l'enseignement, également dans le cadre de projets et de séjours dans des centres d'accueil scolaires. Dans ces conditions-cadres, les occasions de poursuivre des objectifs du *domaine d'apprentissage Développement mondial* et d'acquérir des compétences en matière d'action sont particulièrement nombreuses

4.5.3 Compétences partielles liées à la matière de l'apprentissage sportif pour la qualification à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, en référence aux compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial.

Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences partielles
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	1.1 ... s'informer sur la diversité des sports régionaux et internationaux et l'organisation du sport mondial. 1.2 ... identifier et représenter les interdépendances du sport avec l'économie, la télévision et la politique, dans la couverture médiatique.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	2.1 ... décrire les règles et les rituels de différentes cultures du mouvement à l'aide d'exemples et les assigner par région.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	3.1 ... analyser les effets de l'aspiration mondiale « plus vite, plus haut, plus loin » sur la base des valeurs traditionnelles du sport. 3.2 ... identifier et décrire les effets d'activités sportives individuelles et collectives sur l'environnement naturel. 3.3 ... analyser les raisons de l'émergence de sports à la mode.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	4.1 ... décrire l'organisation du sport aux niveaux locaux, nationaux et mondiaux. 4.2 ... utiliser des exemples pour enregistrer le développement des formes sportives en fonction de leur importance pour différents niveaux sociaux et groupes cibles.

	Compétences clés	Compétences partielles
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>	<p>5.1 ... comprendre et accepter différentes attitudes à l'égard du corps humain dans d'autres cultures et religions.</p> <p>5.2 ... comprendre le jeu et les formes de mouvement d'autres sociétés et époques historiques.</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur les modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>	<p>6.1 ... prendre position sur le développement du sport d'élite mondial dans le contexte des droits de l'homme et des valeurs sportives fondamentales.</p> <p>6.2 ... explorer l'importance de l'idée populaire d'équité et réfléchir sur le transfert de cette valeur dans d'autres domaines de la vie.</p>
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.</p>	<p>7.1 ... examiner et évaluer le problème du recrutement d'espoirs internationaux et du transfert de joueurs dans les sports rémunérés.</p> <p>7.2 ... analyser l'évolution récente des Jeux Olympiques ou de la Coupe du monde de football en tenant compte des différents intérêts et du rôle des médias et procéder à une évaluation personnelle.</p>

	Compétences clés	Compétences partielles
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	8.1 ... percevoir des formes de discrimination dans le sport et apporter une contribution à leur démantèlement. 8.2 ... montrer au moyen d'un exemple concret (éventuellement dans les environs immédiats) comment une activité sportive peut être respectueuse de l'environnement.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	9.1 ... représenter des interventions pour la désescalade du conflit sur un exemple concret. 9.2 ... (concevoir et) tester des règles de jeu alternatives pour détecter d'éventuels effets positifs.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	10.1 ... présenter de manière discursive et convaincantes les limites personnelles (ou celles d'une idole sportive) de la poursuite de la forme physique et de la réussite sportive.
	11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	11.1 ... présenter et justifier leurs propres objectifs en matière de développement durable du sport dans des messages clés.

4.5.4 Thèmes exemplaires

Les exemples de sujets formulés ci-dessous pour les unités d'enseignement ou les projets de cours ne prétendent pas être complets ni représenter des priorités liées au contenu. Ce sont des thèmes évidents, qui illustrent les possibilités de renforcement ou de développement des compétences du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans les cours d'éducation physique, mais aussi de manière transdisciplinaire ou interdisciplinaire.

Domaine thématique	Thèmes exemplaires	Compétences
1 Diversité des valeurs, des cultures et des conditions de vie : Diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux harmonieux ou compétitifs ? • Diversité des cultures du jeu, de la danse et du mouvement • Développer des jeux soi-même/inventer des règles • Basketball en fauteuil roulant/« Ballon sonore » 	1.1, 2.1, 3.1 1.1, 2.1, 5.2, 8.1, 8.2, 9.2 1.1, 3.3, 4.2 10.1
2 Mondialisation des modèles religieux et éthiques	<ul style="list-style-type: none"> • Les Jeux olympiques dans l'antiquité et à l'ère moderne • Religion et sport 	1.2, 3.1, 6.1, 7.2 1.1, 2.1, 5.1, 8.1
3 Histoire de la mondialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Popularité des sports à l'époque coloniale • De l'amateur au professionnel 	1.1, 2.1, 5.2 3.1, 6.1, 10.1
6 Santé et maladie	<ul style="list-style-type: none"> • Sport et santé • Dopage 	3.3, 10.1, 11.1 3.1, 6.1, 10.1, 11.1
7 Éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Corps et esprit • Sport et inclusion 	2.1, 3.1, 10.1 5.1, 8.1, 9.2, 11.1
8 Loisirs mondialisés	<ul style="list-style-type: none"> • Tourisme sportif et sports d'aventure • Tourisme doux • Sports tendance et événements scéniques (du hip hop au flash mob) 	1.1, 3.2, 3.3, 11.1 3.2, 11.1 1.1, 1.2, 3.3, 4.2
9 Protection et utilisation des ressources naturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Course d'orientation écologique • Fit4nature – Pratique du sport selon les aspects écologiques • Stratégies de durabilité des associations sportives 	3.2, 8.2 3.2, 8.2, 11.1 1.1, 3.2, 4.2, 8.2
10 Opportunités et dangers du progrès technologique	<ul style="list-style-type: none"> • Sports à la frontière – sports et technique (par exemple, sports automobiles) 	1.1, 1.2, 3.2, 11.1
12 Mobilité, développement urbain et transports	<ul style="list-style-type: none"> • Se déplacer en vélo • Urban Movements 	1.1, 8.2, 11.1 1.1, 2.1, 8.2
13 Mondialisation de l'économie et du travail	<ul style="list-style-type: none"> • Les clubs de sport en tant qu'entreprises économiques • Commercialisation et marketing du sport 	1.2, 7.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1

14 Structures et développement démographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Entraînement et âge chronologique • Tendances mondiales : forever young et antiaging sports 	10.1 3.3
16 Paix et conflit	<ul style="list-style-type: none"> • Compétition et fair-play • Joie et colère avec les supporters • Comment le sport peut-il contribuer à la paix et à la réconciliation ? (par exemple, football4peace, football de rue pour la tolérance) 	6.1, 6.2, 7.2, 9.2 1.2, 8.1, 9.1 6.2, 8.1, 9.2, 11.1
17 Migration et intégration	<ul style="list-style-type: none"> • Les migrants dans le transfert de foot professionnel – les migrants dans le domaine du football de loisir • recrutement international junior dans les sports rémunérés 	4.1, 4.2, 6.1 1.1, 7.1
18 Politique Domination, démocratie et droits de l'homme (bonne gouvernance)	<ul style="list-style-type: none"> • Conditionnalité historique et sociale des possibilités de participation au sport (en prenant l'exemple du développement du football féminin) • Instrumentalisation et boycott d'événements sportifs majeurs 	4.2, 8.1, 11.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1
19 Coopération au développement et ses institutions	<ul style="list-style-type: none"> • Projets de coopération au développement du sport 	4.2, 11.1
21 Communication dans un contexte mondial	<ul style="list-style-type: none"> • Le sport dans la couverture médiatique 	1.2, 7.2

4.5.5 Exemple d'apprentissage axé sur les compétences : Football mondial (Cl. 10)

Le football est un exemple idéal de système mondial. Les règles de base du football sont connues d'un grand nombre de personnes dans la majorité des pays. On joue au football dans le monde entier. Mais le football est également un facteur de divertissement important, l'un des sujets de discussion les plus courants sur presque tous les continents et, surtout, les points d'ancrage de l'identification nationale et régionale dans un monde de plus en plus mondialisé. La thématisation théorique de l'organisation mondiale du football associée à un jeu sportif actif, qui fait partie de l'enseignement sportif du premier cycle du secondaire dans tous les programmes, semble particulièrement adaptée pour combiner les compétences liées à une matière et les compétences clés pertinentes du *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Le football est une excellente unité d'enseignement dans une perspective mondiale, car il influence la société dans son ensemble, est un facteur économique important, sert de moyen pour la poursuite des intérêts politiques et influe sur la politique mondiale. De plus, les grands événements sportifs ont souvent un impact significatif sur l'environnement.

Dans le football de haut niveau, il existe une organisation de compétition cohérente à l'échelle mondiale, qui a non seulement une forte influence politico-sportive, mais également sur la politique générale.

- Des événements tels que la Coupe du monde masculine sont suivis par plus d'un milliard de personnes dans le monde. Dans le « business » du football, derrière des objectifs sportifs se cachent souvent des intérêts économiques d'un système économique mondial.
- Les clubs de football ont aujourd'hui des supporters dans le monde entier. Les droits de diffusion des matchs font partie des ressources financières les plus importantes ; la participation à des formats de compétition tels que la Ligue des champions est donc importante.
- Dans le football d'élite, il existe une migration du travail mondiale, qui implique non seulement d'échanger des joueurs dans les meilleures ligues du monde, mais aussi les transferts de jeunes des ligues « périphériques » (ex. Afrique, Amérique du Sud) vers des centres d'excellence (Espagne, Angleterre, Allemagne, France, Italie).
- Les meilleurs clubs disposent de réseaux de recrutement dans le monde entier. Les agents et les dépisteurs de joueurs organisent le « commerce » non seulement avec des prestataires de services expérimentés, mais également avec de jeunes athlètes qui doivent changer de lieu de résidence dès l'adolescence, quitter leur famille, apprendre de nouvelles langues et acquérir des pratiques culturelles étrangères. Ces jeunes joueurs doivent trouver leur place dans des équipes caractérisées par une pression concurrentielle extrême et une concurrence acharnée et n'ont souvent que comme seuls interlocuteurs des entraîneurs, des conseillers de joueurs ou des physiothérapeutes traitants.

L'unité d'enseignement *football mondial* est conçue pour donner aux élèves, l'occasion de se familiariser activement avec le développement mondial du football d'élite et de ses conséquences. L'idée centrale est de réaliser un jeu de rôle dans lequel les élèves reconstituent

certaines modèles de rôles délibérément simples et stéréotypés afin de comprendre comment les structures du football mondial ont un impact sur les actions des personnes impliquées.

Afin d'établir un lien avec les sujets et les compétences du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, le rapport entre les objectifs, les règles et les pratiques de jeu expérimentées doit devenir compréhensible pour les élèves. À cette fin, les phases de jeu actives dans lesquelles les équipes jouent au football les unes contre les autres, alternent avec des phases d'instruction dans lesquelles les tâches sont définies, différents titulaires de rôles négocient entre eux et des stratégies peuvent être élaborées. Les opportunités pédagogiques de ce jeu de rôle résident avant tout dans la phase de réflexion finale au cours de laquelle les élèves discutent de leurs expériences dans le jeu de rôle et de ce qu'ils ont appris. De manière optimale, le potentiel du *football mondial* peut être pleinement exploité dans un projet d'enseignement interdisciplinaire de plusieurs heures. Les élèves auront l'occasion d'explorer les coulisses du football mondial et de déterminer dans quelle mesure les actions des joueurs, entraîneurs, managers, etc. sont influencées par des intérêts non sportifs et les contraintes auxquelles les joueurs sont confrontés.

Les domaines thématiques suivants du cadre de référence sont abordés – en complément des objectifs de durabilité (performance économique, justice sociale, compatibilité écologique, gouvernance démocratique) : 1. Diversité des valeurs, des cultures et des conditions de vie, 8. Loisirs mondialisés, 13. Mondialisation de l'économie et du travail, 17. Migration et intégration.

Grille de compétence

Dans l'enseignement de l'exemple illustré, les compétences clés 1, 4, 6, 7, 9 et 10 du *domaine d'apprentissage Développement mondial* doivent être promues. Les trois niveaux d'exigence énumérés dans le tableau font référence à la 10e classe et décrivent les niveaux d'évaluation des performances et de rétroactions des élèves. Les niveaux d'exigence les plus élevés incluent les niveaux les plus bas. Les conditions-cadres, les groupes d'apprentissage et les priorités des matières respectives peuvent donner lieu à des exigences différentes. Elles devront peut-être être complétées par des exigences techniques et interdisciplinaires spécifiques.

Les attentes en matière de compétences nécessitent une adaptation thématique à l'unité d'apprentissage. Des communiqués de presse actuels peuvent par exemple être distribués à l'avance avec les instructions de jeu, préparant en même temps la phase de réflexion.

Compétence spécifique	Comp. Tech.	Niveau d'exigence 1 (min.)	Niveau d'exigence 2	Niveau d'exigence 3 (max.)
Les élèves peuvent ...				
... appliquer au football, les habiletés spécifique au jeu déjà acquises.		... jouer au football conformément aux règles, même en tenant compte d'un certain rôle attribué.	... jouer au football selon les règles, assumer des rôles définis et mettre en œuvre des instructions stratégiques.	... jouer au football selon les règles et mettre en œuvre avec succès les rôles importants acceptés ainsi que les instructions stratégiques exigeantes.
... examiner les règles internationales du football dans leur application et leur impact.	1.1, 4.2, 9.2	... utiliser leurs connaissances des règles internationales du football (FIFA) pour étudier leur propre expérience de jeu et utiliser les procédures de jeu généralement connues.	... analyser de manière critique l'importance des règles internationales du football (FIFA) et identifier leurs impacts sur les événements footballistiques.	... justifier de manière convaincante l'impact des règles du football international (FIFA) sur le comportement des joueurs et les perspectives de carrière des jeunes talents.
... identifier, analyser et évaluer les processus de développement mondial dans le football professionnel.	1.2, 7.1	... décrire des exemples de processus de développement mondial du football et établir des liens avec la migration internationale du travail.	... identifier les processus de développement mondial de la commercialisation dans le football et l'évaluer à l'aide de l'exemple des transferts de joueurs.	... prendre position de manière critique sur les processus de développement du football mondial et les processus de transfert de joueurs, et présenter des arguments en faveur des limites d'acceptation de la commercialisation dans le football professionnel.
... réfléchir aux systèmes des sports d'élite en termes de conflits centraux.	6.1, 8.1, 10.1	... décrire les conditions de compétition dans les sports d'élite et les examiner à l'aide d'exemples.	... expliquer les contraintes systémiques dominantes dans les sports d'élite axés sur la concurrence sur la victoire et réfléchir aux conséquences pour la liberté d'action individuelle.	... remettre en question de manière critique les limites de la compétition et de la pression de performance dans le sport et élaborer des propositions pour améliorer l'égalité des chances.

Idée de jeu et processus d'enseignement

Deux équipes jouent au football l'une contre elle en plusieurs étapes. L'idée de jeu peut être arbitrairement adaptée à la taille du groupe et aux terrains de jeu existants. Une partie des

élèves assument dans ce contexte certains rôles que l'on trouve dans le foot d'élite. Pendant les pauses, les titulaires de rôles peuvent interagir les uns avec les autres : Par exemple, un manager d'une équipe peut essayer d'acheter un bon joueur de l'autre équipe, ou un responsable peut proposer à un joueur blessé un « moyen secret » lui permettant de retrouver rapidement santé et performance.

Les buts sont comptés en continu. Le meneur de jeu (généralement le professeur) change au cours du jeu, encore et encore, les scénarios de départ. Par exemple, pendant les pauses, les joueurs peuvent être conseillés, « soignés », vendus, tout comme les stratégies de gestion de l'équipe, les tactiques et les alignements discutés.

Le jeu de football traditionnel est ainsi complété par un jeu de rôle. Étant donné que les buts marqués dans le jeu sont comptés et qu'un vainqueur n'est désigné qu'à la fin du jeu, les élèves sont obligés d'agir dans leurs rôles de manière stratégique pendant les pauses. Les scénarios possibles dans le jeu incluent des contraintes d'action typiques du football mondial.

Phase préparatoire

L'événement sera annoncé aux élèves participants en temps voulu par une brochure contenant les informations nécessaires. Elle présente également les règles du jeu, avec lesquelles chacun doit se familiariser à l'avance, car il n'est possible de répondre encore à des questions que dans l'introduction au début de la 1^{ère} des deux heures. La brochure indique également que, dans les jours qui précèdent l'événement, un suivi particulièrement attentif des articles de presse se rapportant aux événements footballistiques peut s'avérer très utile.

Répartition des rôles

- Des joueurs sans restrictions :
 - Les élèves concernés jouent sans restrictions.
 - Les joueurs ont une valeur différente (joueur sans but marqué : 100 €, pour chaque but marqué, la valeur du joueur augmente de 50 €, les gardiens de but valent également 100 €. La valeur du gardien de but augmente de 10 € par victoire dans un match en simple.

- Jeune joueur d'un autre pays sans connaissance linguistique :
 - L'élève doit porter des bouchons d'oreille qui rendent la communication difficile. Il peut prendre des leçons avec un professeur de langue (auquel cas les bouchons d'oreilles sont retirés après deux leçons). Ces leçons ont lieu pendant l'heure de la réunion stratégique. Pour être absent, il doit demander la permission de l'entraîneur pendant la réunion. Toutefois, ceci n'est possible que d'une manière non verbale.
 - La seule personne avec laquelle il peut pleinement communiquer est le conseiller des joueurs. Cependant, sa présence à la réunion stratégique au sein de l'équipe est interdite. Le joueur doit donc quitter la réunion de l'équipe pour une réunion avec le conseiller des joueurs.

- Jeune joueur avec de faibles ressources économiques :
 - Le joueur joue sans chaussures.
 - Le conseiller du joueur propre au jour de recevoir des chaussures dès qu'il aura

marqué trois buts.

- Le joueur n’a qu’un contrat à court terme.
 - Le manager fait en sorte que la prolongation du contrat dépende de l’évaluation du joueur par l’entraîneur et du succès de l’équipe.
- Joueur blessé :
 - La question de savoir si les joueurs sont blessés est basée sur le principe du hasard. Chaque joueur lance les dés avant la partie. Il est blessé si le dé arrive sur la face 6.
 - Les jambes des joueurs blessés sont liées sans serrer afin de pouvoir continuer à courir mais leur liberté de mouvement est limitée. Les joueurs blessés jouent dans la première phase du jeu.
 - Lors de la première phase de la réunion stratégique, les coéquipiers ainsi que l’entraîneur du joueur blessé doivent décider s’il peut ou non continuer à jouer.
 - Le joueur peut recevoir de son conseiller des joueurs un moyen de guérir sa blessure. Ce remède figure toutefois sur la liste des produits dopants. La probabilité d’être découvert est 1 : 2. S’il décide de prendre le remède, le lien autour des jambes sera enlevé. Les coéquipiers et l’entraîneur seront informés dans ce cas que le joueur est à nouveau en bonne santé. Cependant, lors de la prochaine phase, il sera examiné par l’agent de contrôle de dopage.
 - Alternativement, le joueur peut aller chez un médecin. Le traitement médical a lieu pendant la phase de jeu. Si un joueur blessé se rend chez le médecin, l’équipe doit se contenter d’un joueur de moins dans cette phase.
 - Conseiller des jours (1 par équipe) :
 - Le conseiller des joueurs est l’interlocuteur le plus proche des joueurs lors de la négociation du salaire et de la durée du contrat.
 - Le conseiller des joueurs détermine les coûts pour un joueur. Il négocie avec le manager le changement de club d’un joueur.
 - Le conseiller des joueurs fournit également des « services non officiels » (dopage, médecins, guérisseurs).
 - Manager (1 par équipe) :
 - Le responsable recrute les joueurs, décide de la conception du contrat et transmet les attentes du club aux joueurs.
 - Le manager peut acheter des joueurs d’autres équipes et investir pour cela l’argent. Afin d’encourager la vente d’un joueur, le manager peut également offrir à ce joueur une garantie d’engagement ou une position souhaitée.
 - Le manager de l’équipe A dispose en tout de 1000 euros fictifs, le manager de l’équipe B de 750 euros fictifs.
 - L’équipe avec la plus haute valeur de joueurs obtient à la fin du jeu 2 buts bonus.
 - Entraîneur (1 par équipe) :
 - L’entraîneur décide des positions et de la tactique.
 - L’entraîneur est en droit de convoquer à tout moment les joueurs à un entretien.

- Le contrôleur de dopage :
 - Le contrôleur de dopage peut effectuer des contrôles de dopage auprès des joueurs pendant les phases d'entretien. Cela est simulé avec des dés. S'il le dé tombe sur la face 1 ou 6, alors le joueur concerné doit dire s'il a pris un produit interdit ou non. Dans tous les autres cas, le joueur n'est pas soumis à un contrôle.
 - En cas de résultats de dopage positifs, l'équipe se voit déduire 4 buts, le joueur ne peut plus jouer et doit s'asseoir sur un « banc des fraudeurs ».

- Journaliste « Magazine de foot mondial » (le rôle peut être occupé par deux personnes) :
 - Le journaliste rédige des articles pour un portail Internet lu dans le monde entier.
 - Les articles sur un joueur dans ce portail augmentent sa valeur publicitaire et sa popularité mondiale.
 - Le journaliste tente de faire des interviews pendant les pauses avec les stars des équipes (les joueurs ayant marqué le plus de buts).
 - En cas d'interview, les joueurs sont absents lors de la discussion sur le match.
 - L'interview du journaliste les rend encore plus attrayants pour les managers d'autres équipes, ce qui implique d'essayer de les recruter.

- Journaliste « Magazine professionnel » (le rôle peut être occupé en doublon) :
 - Le journaliste est la « mémoire » du jeu et enregistre toutes les données (buts marqués, valeur des joueurs, etc.). Il peut présenter les résultats à la fin.

- Le meneur de jeu (professeur(e) de sport/enseignant stagiaire/stagiaire) :
 - dirige l'événement (de façon discrète et uniquement là où nécessaire) ; donne des impulsions lors de phases d'entretien stratégiques (voir aperçu du déroulement de la leçon). La fonction d'arbitre peut être confiée aux élèves.

Exigences spatiales

- Salle de jeux où 2 équipes peuvent s'affronter
- Banc des remplaçants, disposés de manière à ce que des entretiens stratégiques et des rencontres individuelles soient possibles
- 2 tableaux blancs avec plusieurs marqueurs effaçables pour les réunions d'équipe
- Dés, argent fictif, plusieurs bandes élastiques, 4 bouchons d'oreilles, matériel d'écriture (cahiers, stylos)

- **Aperçu du déroulement des heures**

1. Cours de deux heures

Min	Contenu de l'unité
20	Expliquer le jeu et répartition des rôles
5	Echauffement
5	Phase d'entretien stratégique (non guidée)
7	Première phase de jeu
10	Phase d'entretien stratégique (guidée 1 : Le meneur de jeu donne des impulsions, les rôles sont modifiés)
7	Deuxième phase de jeu
10	Phase d'entretien stratégique (non guidée)
7	Troisième phase de jeu
5	Cool down
14	Résumé intermédiaire (le score est compté) et réflexion dans les équipes
Durée de mouvement : 31 minutes	

2. Cours de deux heures

Min	Contenu de l'unité
10	Entretien préliminaire stratégique (guidée 2 : le meneur de jeu donne des impulsions, les rôles sont modifiés)
5	Échauffement
10	Phase d'entretien stratégique (non guidée)
15	Quatrième phase de jeu
15	Phase d'entretien stratégique (guidée 3 : Le meneur de jeu donne des impulsions, les rôles sont modifiés)
15	Cinquième phase de jeu
5	Cool down
15	Résumé intermédiaire (le score est évalué), réflexion dans les équipes
Durée de mouvement : 40 minutes	

Réunion de suivi

Afin de réserver le plus de temps de mouvement possible pendant les cours d'éducation physique, la discussion et la réflexion finales ont lieu au cours de la leçon suivante.

Phase d'entretien stratégique (guidée)

Au cours des phases d'entretien stratégique, les entraîneurs décident de la composition pour le prochain match. De même, les managers et les conseillers des joueurs ont la possibilité d'interagir avec d'autres personnes de leur équipe ou de l'autre équipe.

Exemples:

- Le conseiller des joueurs prend le joueur blessé à part et lui propose le produit dopant
- L'entraîneur change de joueur ou réprimande des joueurs pour avoir manqué une réunion d'équipe
- Le manager prend contact avec un joueur
- Un journaliste interviewe un joueur, l'entraîneur réagit à l'absence du joueur avec une sanction
- Les joueurs discutent entre eux (par exemple, ils doivent essayer de communiquer avec des joueurs blessés ou avec des joueurs portant des bouchons d'oreilles)

Les titulaires des rôles doivent réfléchir à ce qu'ils veulent réaliser (par exemple, un joueur blessé veut jouer, se voit proposer un produit dopant, doit mettre en balance les avantages, le moral personnel et les risques).

Le meneur de jeu peut intervenir dans les phases de la réunion et donner par exemple des suggestions d'action aux titulaires de rôles (de manière aussi abstraite que possible, comme p. ex. « entre en contact avec le joueur xy »).

Discussion finale : Questions de réflexion possibles

(adaptées aux compétences spécifiques de l'exemple d'apprentissage)

- Comment avez-vous perçu le jeu ? Est-ce que cela a plu à tout le monde ? Ça s'est passé correctement ?
- Comment vous êtes-vous sentis dans les rôles ?
- Quelles contraintes avez-vous rencontrées dans vos rôles ?
- Dans quelle mesure considérez-vous le football de haut niveau autrement qu'auparavant après ce match ?
- Quel rôle jouent l'équité et l'humanité dans le football de haut niveau ?
- Dans quelle mesure l'égalité des chances existe-t-elle dans le football de haut niveau ?
- Qu'en est-il des acteurs individuels du football de haut niveau, avant tout (joueurs, entraîneurs, managers ou conseillers de joueurs) ? À quels conflits mènent les différents intérêts ?
- Dans quelle mesure la volonté de gagner influence-t-elle la compréhension envers les autres ?
- Jusqu'où iriez-vous en tant que joueur, entraîneur, manager ou conseiller de joueurs pour réussir ?
- Comment peut-on rendre le football de haut niveau plus humain ?

Sauvegarde des résultats/Présentation

- Création d'un portefeuille : Brève documentation du projet et de son propre rôle :
 - Qu'est-ce que j'ai appris sur le football de haut niveau ?
- De courts reportages journalistiques sur les différents points de vue des acteurs pour la page d'accueil de l'école (les « journalistes » assument la rédaction).
- Pour une évaluation plus complète, les résultats des interventions du manager, du journaliste et du responsable du contrôle du dopage peuvent être consignés et largement diffusés (sous la forme de rapports de synthèse à présenter à tous les participants lors d'une leçon de suivi).

Horizon cible

(en fonction des connaissances préalables et des conditions générales de mise en œuvre)

- Les élèves considèrent le football comme un jeu qui se joue sur tous les continents et dont les règles sont définies par la FIFA dans le contexte international et dont des gens du monde entier ont, au moins, une compréhension de base.
- Ils sont capables de reconnaître et d'expliquer les processus et les réseaux de développement mondiaux dans le football professionnel
- et peuvent traiter de manière critique les reportages des médias sur le football dans le contexte du sport de haut niveau mondialisé. Ils reconnaissent en particulier l'interdépendance de l'économie, du sport, de la télévision et de la politique, et comment les différents intéressés peuvent être en conflit entre eux.
- Les élèves comprennent que les conditions différentes dans les différentes régions sont également synonymes d'inégalité des chances dans le football. Ils comprennent les contraintes et les difficultés rencontrées par les joueurs qui quittent déjà leur patrie très jeunes pour réussir dans le football de haut niveau.
- Les élèves peuvent identifier des conditions de départ importantes pour la participation aux « activités » du football dans différentes parties du monde. Ils connaissent les acteurs qui décident si les jeunes joueurs ont une chance ou non et ce qui est exigé des joueurs en contrepartie.
- La mise en scène du football sous la condition de « détection de talent » supprime le manque fondamental de succès du sport. Les élèves peuvent comprendre la situation des joueurs professionnels et remettre en question de manière critique le sens de la compétition et la pression exercée. Ils reconnaissent que la concurrence pour une place dans un cadre de performance est très grande et que, par conséquent, la pression pour jouer avec succès est grande. Ils sont capables de nommer les acteurs qui exercent une pression sur les joueurs et d'expliquer aussi les motifs de cette pression exercée.

- Les élèves reconnaissent les contraintes système du sport d'élite, qui résultent du fait que la victoire dans la compétition est au premier plan de toutes les actions. Ils peuvent expliquer comment des conditions structurelles restreignent la liberté d'action des personnes individuelles et qu'un choix libre basé sur des principes moraux (tels que le dopage) n'est pas si facile pour de nombreux joueurs, car l'enjeu est beaucoup trop grand.

4.5.6 Observation de la performance et débats sur le développement de l'apprentissage

L'évaluation des performances des élèves repose sur des observations continues par rapport aux compétences spécifiques à acquérir et au dialogue avec les élèves. En conséquence, ils doivent de plus en plus être de plus en plus souvent placés dans une situation où ils sont en mesure d'évaluer de manière réaliste leurs réalisations par rapport aux objectifs qu'ils se sont fixés en classe, d'identifier leurs besoins en matière d'apprentissage et de planifier leur propre processus d'apprentissage.

En dialoguant avec les élèves, les enseignants reçoivent eux-mêmes des informations importantes sur l'efficacité de l'enseignement, ce qui leur permet de structurer la suite des cours de manière à permettre un soutien individuel.

La phase pratique, la réflexion finale commune et les portefeuilles brefs ou les cours reportages journalistiques sur le projet offrent suffisamment d'opportunités et de points de référence pour l'évaluation des performances. Ils doivent être adaptés aux principes et critères de la matière et au niveau de développement des élèves. Outre l'expertise en éducation physique et les compétences clés principales du *domaine d'apprentissage Développement mondial* (sélectionné pour l'unité d'enseignement), il s'agit également de compétences interdisciplinaires. Par exemple, dans le cas de l'unité d'enseignement suggérée, une coopération ciblée en matière de collaboration et de réflexivité accrue.

Les critères d'évaluation reposent avant tout sur les objectifs et les exigences de la matière et interdisciplinaires, mais avant tout sur les niveaux de la grille de compétences conçue pour l'unité d'enseignement. Non seulement les exigences absolument remplies, mais également les progrès individuels en matière d'apprentissage jouent un rôle à cet effet.

4.5.7 Bibliographie

Bauer, K. (2010) : Jugendkulturelle Szenen als Trendphänomen, Münster

Cachay, K., Wagner, C., Riedl, L., Thiel, A. (2005) : Produkte des Spitzensports. Dans : Breuer, C., Thiel, A. (Éd.) : Handbuch Sportmanagement (p. 158–173), Schorndorf

Eisenberg, C. (2004) : Fußball als globales Phänomen. Historische Perspektiven. Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte p. 7–15, www.bpb.de/apuz/28255/fussball-als-globales-phaenomen (Accès : 10/01/2016)

Falcons, M., Maguire, J. (2005) : Globetrotters and local heroes ? Labor migration, basketball, and local identities, *Sociology of Sport Journal*, 22(2), p. 137–157

Giulianotti, R., Robertson, R. (2002) : Die Globalisierung des Fußballs: « Glokalisierung », transnationale Konzerne und demokratische Regulierung. Dans : Lösche, P., Ruge U., Stolz K. (Red.): Fußballwelten. Zum Verhältnis von Sport, Politik, Ökonomie und Gesellschaft (p. 219-251), Opladen

Le Monde diplomatique:

- Dominique de Guilledoux (2008) : Für wen kickst du, Chérif ? Fußballer zwischen Algerien und Frankreich. Dans : *Le Monde diplomatique* du 08/08/2008, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!832903> (Accès : 10/01/2016)
- David Garcia (2010): Dreck am Ball. Die Geschäfte der Fifa. Dans : *Le Monde diplomatique* du 11/06/2010, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!421299> (Accès : 10/01/2016)
- David Garcia (2012): Fußball für alle. Geld und Gleichheit im größten Sport der Welt. Dans : *Le Monde diplomatique* du 08/06/2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!586669> (Accès : 10/01/2016)
- Niels Kadritzke (2012): Wo das Geld spielt. Die neue Ökonomie des Fußballs. Dans : *Le Monde diplomatique* du 08/06/2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!532669> (Accès : 14/12/2012)

Neuerburg, H.-J. (2014) : Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sport, Deutsche Sportjugend, Frankfurt/M., https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/bne_broschuere_2014.pdf (Accès : 10/01/2016)

Riedl, L., Cachay, K., Thiel, A. (2006) : Make or Buy? Nachwuchsförderung und Fremdrekrutierung im globalen Spitzensport. *List-Forum für Wirtschaft und Finanzpolitik*, 31 (3), p. 271-283

Stamm, H., Lamprecht, M. (2008) : Sport im Prozess der Globalisierung. Dans : Weis, K., Gugutzer, R. (Éd.) : Handbuch Sportsoziologie (p. 100-109), Schorndorf

Thiel, A., Riedl, K. und Cachay, K. (2005) : Spitzenfußball und Globalisierung. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 46 (2), 50-62.

Wojciechowski, T. (2005) : Sportentwicklung zwischen Amerikanisierung und Globalisierung; Sport und Gesellschaft – Sport and Society 2 (1), p. 3-20.

Zeyringer, K. (2014) : Fußball. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt/M.

DVD avec fiches de travail sur le football et EDD :

Die Welt ist rund: Fußballträume – Fußballrealitäten

<http://www.lehrer-online.de/welt-ist-rund.php> (Accès : 10/01/2016)

4.6 Formation professionnelle

Participer à la conception du développement mondial de la formation professionnelle et de la formation continue

(extrait de la 1^{ère} édition 2007)*

Konrad Kutt, Heinrich Meyer, Barbara Toepfer

4.6.1 Remarques préliminaires sur la mission de travail

Outre environ 350 emplois en alternance dans les écoles et la formation professionnelle en entreprise, la formation professionnelle comprend également des cours de formation professionnelle (notamment une année de préparation professionnelle, diverses formes d'écoles professionnelles, d'écoles spécialisées, d'établissements d'enseignement supérieur et de lycées techniques, qui permettent également des qualifications générales allant du diplôme de fin d'études aux études supérieures et au baccalauréat) ainsi que la formation professionnelle continue.

Dans ce contexte, il n'est pas possible, dans le cadre de cette mission, d'accorder une attention particulière à chacun des métiers, programmes et lieux d'apprentissage. Il s'agit plutôt de formuler les compétences générales de la formation professionnelle ainsi que les domaines d'apprentissage et les questions directrices. Il peut s'agir des réglementations et des programmes (cadres) existants servant de guide aux experts dans la préparation de nou-

* Les énoncés de la contribution doivent être relativisés ou redéfinis en nombreux points huit ans après sa première publication. Dans un domaine aussi complexe et dynamique que la formation professionnelle, de nombreuses évolutions, mais aussi des omissions et de nouveaux défis, ont eu lieu ces dernières années, résultant en particulier du processus de mondialisation progressive et de la nécessité d'une stratégie globale de durabilité (voir également la résolution du Bundestag du 05/03/2015.

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (Accès : 10/01/2016).

Le « programme d'exploration et de mise en œuvre » proposé dans la première édition du cadre de référence 2007 est encore largement à jour en tant que base des décisions réglementaires. Cela n'a été réalisé que pour quelques expériences modèles et les règlements de formation n'ont été que peu atteints (voir suppléments à la bibliographie, chapitre 4.6.9). Par conséquent, il y a un grand besoin d'agir dans le contexte du programme d'action mondial lancé « Éducation au développement durable ». L'approche conceptuelle consistant à intégrer le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, à savoir, les processus de mondialisation, davantage dans l'éducation au développement durable, sont également très importants pour la formation professionnelle.

Sur les 329 professions (en 2013), plus du tiers ont été réaménagées au cours des dernières années, avec quelques premières références au *domaine d'apprentissage Développement mondial* ou à la durabilité. Des études et des essais pilotes montrent des possibilités de mise en œuvre dans le domaine de l'école et de l'entreprise. En termes de politique éducative, l'importance de réviser cet important domaine de l'éducation est fondamentalement reconnue à la lumière des principes directeurs du développement durable (voir aussi Kutt (2013):

http://inbak.de/files/bbne_im_spiegel_oeff_meinungen_2-13.pdf (Accès : 10/01/2016)). – Malgré l'importance croissante du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, il n'existe pas de norme standard d'image professionnelle « Développement mondial et développement durable ». Leur coordination et leur mise en œuvre nécessitent la coopération des partenaires sociaux, des responsables au niveau de l'État et des États fédérés, des centres de formation, des écoles et des entreprises ainsi que des universités, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants. Cela pourrait être basé sur une analyse de la situation actualisée de l'état de l'art basée sur une expertise créée en 2010 pour la CME ainsi que sur quelques travaux de recherche et projets décentralisés.

velles réglementations professionnelles et de (programmes-cadres) ainsi qu'au personnel de formation professionnelle dans les entreprises et les écoles professionnelles pour la mise en œuvre curriculaire. Le but est créer des processus pédagogiques professionnels qui leur permettent de participer à la conception du développement mondial. Cette compétence de conception est destinée au jeu d'acteur professionnel, mais également à l'action privée et sociale des élèves.¹⁴⁵

Notre présentation est axée sur la formation professionnelle initiale, dans laquelle la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie est un défi majeur.

La formation professionnelle est basée sur le principe professionnel, c'est-à-dire les exigences professionnelles et opérationnelles concrètes dans les différents domaines professionnels. Sur la base de ces exigences, des objectifs et des compétences spécifiques à un métier et interprofessionnels sont formulés. Une approche visant à intégrer les questions liées au *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans la pratique et à la théorie de la formation professionnelle doit donc être cohérente avec le développement professionnel et avec la réalité actuelle de l'éducation et de la formation professionnelle.

Les considérations ci-après reposent sur les objectifs éducatifs en matière de compétences professionnelles, qui sont fondés sur les directives relatives à l'élaboration des programmes-cadres d'apprentissage de la Conférence des ministres de l'éducation portant sur la formation professionnelle dans les écoles professionnelles et sur leur coordination avec les règles de formation du gouvernement fédéral applicables aux formations reconnues depuis 1996 (modifiée par la CME de 2000).

Le modèle de formation professionnelle existant pour le développement des compétences en matière d'action dans le domaine professionnel diffère par la structure de la présentation du modèle des compétences clés, comme il est utilisé directement pour les matières du domaine de la formation générale (voir 3.2), dans la mesure où la compétence opérationnelle professionnelle comporte des compétences partielles individuelles (compétence technique/factuelle, compétence personnelle, compétence sociale et compétences en matière de méthodes et d'apprentissage) dans le modèle d'« action (professionnelle) complète » (planifier, exécuter, réviser, corriger, évaluer) pour l'élaboration et la mise en œuvre du programme scolaire et qui est obligatoire pour la formation professionnelle. Pour des raisons techniques, il ne peut être dévié de cette définition de compétence qui précède tous les programmes.

Le groupe de travail spécialisé sur la formation professionnelle a donc développé une formation spécifique à la formation professionnelle intitulée : « Participer à la conception du développement mondial de la formation et de la formation continue ». Cela fournira un concept pouvant être utilisé pour les travaux curriculaires dans des professions individuelles et des programmes de formation professionnelle avec leurs champs d'apprentissage et leurs matières d'enseignement. Cela représente une imbrication des compétences clés du *domaine*

¹⁴⁵ L'expression « développement mondial » est expliquée au chapitre 1 du cadre de référence. Il est lié à la formation professionnelle en relation avec la durabilité environnementale, sociale et économique dans la section 4.6.3.

d'apprentissage Développement mondial avec le modèle de la compétence opérationnelle professionnelle.

Les réalisations suivantes supposent que, du moins pendant une période transitoire, les compétences du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, que les élèves doivent acquérir dans le premier cycle du secondaire et sur lesquelles doit reposer la formation professionnelle, soient en réalité toujours très hétérogènes.

En raison du caractère innovant du thème de la formation professionnelle et des limitations d'exigences réglementaires pour l'élaboration de réglementations professionnelles, la section 4.6.8 contient des considérations supplémentaires pour un modèle d'exploration ou de mise en œuvre.

4.6.2 Objectifs du concept « Participer à la conception du développement mondial de la formation professionnelle et de la formation continue »

L'intégration du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans les compétences globales d'action et de conception de la formation professionnelle constitue un défi pour les acteurs de la formation professionnelle en Allemagne. Les objectifs et les contenus en matière de développement mondial ont jusqu'à présent été peu différenciés dans les préambules et ne se rencontrent qu'occasionnellement ou de manière non spécifique dans les champs d'apprentissage des programmes d'enseignement individuels.

Ce concept décrit en conséquence les compétences liées à la formation professionnelle axées sur les compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, de manière à ce que les aspects de la mondialisation puissent être inclus dans la compétence opérationnelle du développement du plan d'apprentissage et d'éducation.

Dans ce contexte,

- il convient de préciser la nécessité de créer des liens entre les compétences opérationnelles générales et professionnelles et les compétences en matière du développement mondial dans les opérations professionnelles ;
- les conditions préalables nécessaires doivent être réunies pour formuler des compétences et un contenu spécifiques liés à l'emploi, sur la base de recommandations interprofessionnelles qui aident à intégrer le *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans des champs professionnels, des professions et des cours de formation professionnelle spécifiques ;
- compte tenu de la portée limitée des cadres curriculaires, il est proposé de mettre en place un programme pratique d'exploration et de mise en œuvre, intégrant tous les lieux de formation professionnelle et certains domaines professionnels, mais plus particulièrement les personnes impliquées dans la formation professionnelle et les responsables du développement ultérieur. Des exemples choisis de bonnes pratiques seront également utilisés pour illustrer ponctuellement la manière dont le *domaine d'apprentissage Développement mondial* peut être traité en classe ;¹⁴⁶
- un exemple de mission (voir 4.7.7) montre comment un cours peut être intégré dans le cadre de l'approche du champ d'apprentissage.

¹⁴⁶ cf. les commentaires de la section 4.6.8 et les contributions de Meyer/Toepfer 2004, p. 9-21, 31-54 et Jäger www.epiz-berlin.de ainsi que www.dblernen.de

4.6.3 Réflexions générales

La compétitivité économique, la compatibilité écologique, le respect des normes sociales et de la responsabilité sociale ainsi que la préservation des droits de l'homme sont des éléments indispensables du développement durable. Pour y parvenir, la communauté internationale a donné son accord lors du Sommet mondial de Rio en 1992. L'éducation dans ce sens et impliquant des acteurs sociaux tels que des entreprises et des organisations non gouvernementales est définie comme une tâche clé dans ce contexte.

Le domaine d'apprentissage Développement mondial couvre les questions de coopération et de coexistence dans et entre les économies nationales et les sociétés, en tenant compte des différents développements et disparités dans les aspects écologiques, économiques, sociaux, politiques, culturels et de la communication. Les défis de la mondialisation affectent tous les membres de la société.

Les problèmes de mondialisation nécessitent des efforts spécifiques en matière de participation professionnelle au développement mondial. Cependant, il s'agit également de développer ses propres plans et perspectives de vie afin que même les périodes de chômage et de temps libre soient conçues de manière durable. La formation professionnelle est particulièrement nécessaire pour fournir cette compétence de conception aux jeunes dont les perspectives d'emploi sont médiocres.

Le domaine d'apprentissage Développement mondial peut y contribuer, dans la mesure où il aborde, entre autres, les questions de coexistence et d'échange au niveau des entreprises et entre les personnes, à partir de perspectives qui ne sont pas ou peu prises en compte dans les directives et recommandations curriculaires précédentes.

La formation professionnelle, avec sa mission professionnelle et générale, comprend fondamentalement la disposition à façonner la mondialisation dans une intention pédagogique. Elle constitue une exigence essentiellement axée sur l'avenir et non descriptible dans le détail de « réagir », d'agir. Pour ce faire, un processus doit être démarré et/ou stabilisé, dans lequel les connaissances sont acquises constamment, de nouvelles positions adoptées, qui sont évaluées et mises en œuvre dans le cadre de l'action.

Les références de l'action professionnelle à la mondialisation sont constituées des différentes perspectives des personnes concernées. Les effets de la mondialisation sur la perception et l'utilisation de l'espace, du temps, de la communication et des traditions, valeurs et modèles comportementaux liés à la culture ne peuvent être décrits que difficilement. Co-façonner le développement mondial repose donc fortement sur la communication interculturelle. Par conséquent, les compétences en communication interculturelle sont l'une des compétences clés, tant pour l'activité professionnelle que pour l'action dans un contexte personnel et social. En outre, la compétence interculturelle comprend des compétences de base telles que la modification de perspectives et l'apprentissage à partir d'autres cultures. Elle deviendra également un fondement indispensable pour l'innovation et le développement continu créatif. Cela se reflète à la fois dans les normes éducatives et dans tous les programmes récents des écoles d'enseignement général. La compétence opérationnelle professionnelle interculturelle en tant que domaine de qualification pourra en tirer parti à l'avenir.

Les compétences professionnelles globales dans la formation professionnelle sont axées, au niveau des programmes, sur les processus de gestion et de travail et, conformément à l'état de la didactique de la formation professionnelle, sont acquises principalement dans le cadre de processus d'enseignement et d'apprentissage axés sur l'action. La capacité à concevoir conjointement le développement mondial doit donc être intégrée dans les domaines et les situations d'apprentissage. Par exemple, les méthodes expérimentales d'identification, d'évaluation et de compétences professionnelles liées à l'action sont développées de manière intégrée et en fonction de la situation dans les domaines d'apprentissage des professions et des programmes d'enseignement. Ce n'est qu'ainsi que l'éducation ciblée centrale, le développement de compétences professionnelles avec des compétences factuelles/techniques, humaines, personnelles et sociales, ainsi que de compétences en matière de méthodes et d'apprentissage, pourront être réalisés de manière durable, en tenant compte des aspects mondiaux.¹⁴⁷

¹⁴⁷ CME 2000, p. 4; Bader 2004, p. 20 ff.

4.6.4 Compétences de la formation professionnelle dans le domaine d'apprentissage Développement mondial

Cette section présente des idées sur la manière de relier les compétences clés généralement décrites dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* aux compétences clés liées à la formation professionnelle. Comme déjà indiqué, il s'agit au départ d'une construction auxiliaire, car elle doit encore être transférée dans un concept de compétence professionnelle. Cela nécessite des travaux de recherche et développement plus poussés (voir section 4.6.8).

La colonne de gauche répertorie les compétences clés visées pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* du premier cycle du secondaire, sur la base desquelles la formation professionnelle peut être développée. (Toutefois, comme déjà mentionné, ces compétences doivent toujours être enseignées systématiquement dans le premier cycle du secondaire avec la mise en œuvre du cadre de référence.)

Les compétences (partielles) liées à la formation professionnelle énumérées dans la colonne de droite consistent en un ensemble de compétences qu'il convient de préciser. Elles sont complétées ci-dessous par des contenus destinés à clarifier la manière dont les problèmes de mondialisation et de développement durable peuvent être traités dans les programmes de formation professionnelle. Il s'agit de propositions visant à créer le plus de possibilités possible pour la mise en œuvre de programmes d'études dans les programmes scolaires et les profils spécifiques aux écoles.

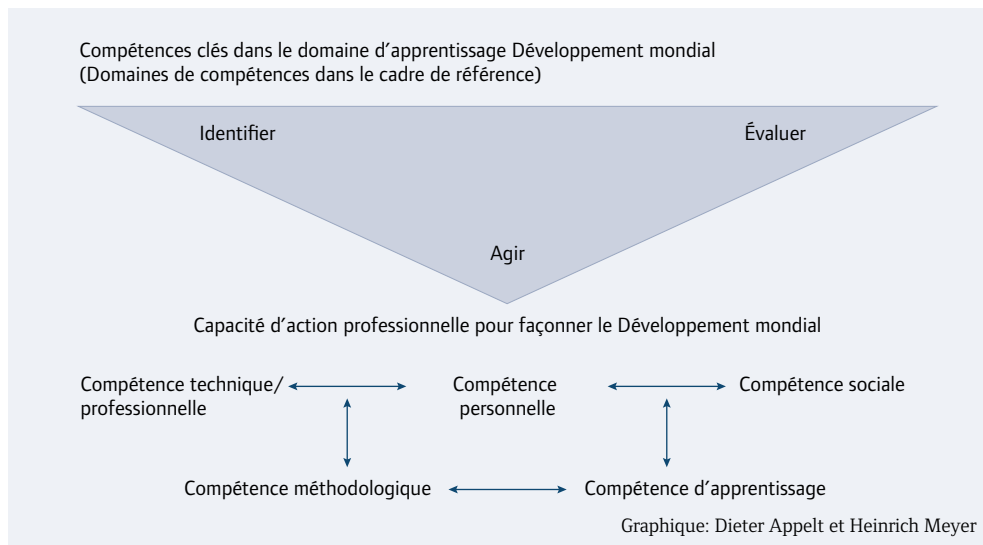
Les élèves peuvent ...

	Compétences clés	Compétences liées à la formation professionnelle
		Les apprentis/élèves ...
Identifier	1. Obtention et traitement des informations ... acquérir des informations sur les questions de mondialisation et de développement et les traiter en relation avec des thèmes.	... <i>fournissent</i> des informations sur les questions de la mondialisation à partir des médias appropriés avec un soutien limité <ul style="list-style-type: none"> • qui se trouvent dans le contexte des objectifs d'apprentissage de champs d'apprentissage sélectionnés, • qui se réfèrent à des situations de qualifications professionnelles, • clarifient les spécificités du ou des secteurs dans différents pays/régions du monde, • facilitent la comparaison d'aspects tels que les conditions de production, les structures et les formes de formation professionnelle, le travail professionnel et les déterminants de différents systèmes de l'emploi et de l'économie. ... <i>extraient</i> sur la base de questions clés ou de travaux sur des questions de mondialisation, les informations obtenues à l'aide de méthodes appropriées de traitement de texte ainsi que de méthodes spécifiques de sciences de référence professionnelles.
	2. Identifier la diversité ... identifier la diversité socioculturelle et naturelle dans un Monde unique.	... <i>identifient et comparent</i> les spécificités <ul style="list-style-type: none"> • culturelles et/ou • sociales, • économiques, • politiques, • écologiques • et sociétales dans leur propre monde professionnel et du travail ainsi que dans d'autres pays et régions.
	3. Analyse du changement mondial ... analyser les processus de mondialisation et de développement à l'aide du modèle de développement durable.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>distinguent</i> les dimensions du changement mondial du travail professionnel et les problèmes liés au travail, • ... <i>identifient</i> des travaux liés au changement dans les activités de l'entreprise, l'interdépendance économique, les conflits ainsi que l'influence politique.
	4. Distinction des niveaux d'action ... identifier les niveaux d'action de la personne individuelle jusqu'au niveau mondial dans leurs fonctions respectives pour les processus de développement.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>déterminent</i> des niveaux spécifiques d'action dans la profession et le travail de la personne individuelle au niveau mondial et les illustrent avec des exemples, • ... <i>décrivent</i> les options des processus de développement dans le sens du développement durable à des niveaux d'action choisis.

	Compétences clés	Compétences liées à la formation professionnelle
		Les apprentis/élèves ...
Évaluer	<p>5. Changement de perspective et empathie ... prendre conscience, apprécier et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur les orientations de valeurs étrangères dans leur signification pour le mode de vie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>réalisent</i> un changement de perspective entre les peuples, les cultures, les religions, les groupes ethniques, influencés par la mondialisation, notamment en ce qui concerne leur situation professionnelle et économique, • ... <i>se placent</i> dans leurs modèles (d'action) dans des situations professionnelles et les expliquent sur la base de structures sociales et économiques pertinentes, • ... <i>interprètent</i> les différences dans les relations commerciales, de coopération et d'échange entre pays, régions économiques et entreprises, <p>à partir des processus de travail et de gestion et du comportement professionnel en rapport avec les achats, la production et la commercialisation, ainsi qu'avec la consommation/l'utilisation de produits.</p>
	<p>6. Réflexion critique et prise de position ... prendre position par une réflexion critique sur la mondialisation et les questions de développement, et s'orienter vers un consensus international sur les modèles de développement durable et des droits de l'homme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>reflètent</i> de manière critique les idées et les intérêts des décideurs politiques et économiques et des promoteurs du pouvoir, ainsi que divers scénarios futurs possibles de développement mondial, et les réfèrent au modèle de développement durable, • ... <i>analysent</i> et <i>évaluent</i> le contexte des possibilités de conception individuelles, spécifiques au groupe, du travail professionnel, de l'organisation du travail et de l'exploitation, de la technologie, de l'économie et du système social, ainsi que du maintien de l'employabilité des travailleurs par le biais de la formation continue, • ... <i>prennent position</i> sur le contrôle démocratique du pouvoir économique et des possibilités de participation des travailleurs.
	<p>7. Évaluation des mesures de développement ... développer des approches pour l'évaluation des mesures de développement en tenant compte des différents intérêts et conditions-cadres, et aboutir à des évaluations indépendantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>évaluent</i> des projets de coopération économique et • ... <i>incluent à cet effet</i> différents groupes d'intérêts et points de départ, ainsi que des références normatives des parties prenantes et des conditions-cadres politiques.

	Compétences clés	Compétences liées à la formation professionnelle
		Les apprentis/élèves ...
Agir	8. Solidarité et coresponsabilité ... identifier les domaines de responsabilité personnelle envers les personnes et l'environnement et les accepter comme un défi.	<ul style="list-style-type: none"> ... <i>définissent</i> leur responsabilité personnelle dans les contextes d'actions professionnelles, ... <i>développent</i> des alternatives d'action et des scénarios et les testent de manière fictive dans le groupe d'apprentissage ou concrètement dans l'entreprise de formation/dans l'environnement scolaire.
	9. Compréhension et résolution de conflits ... contribuer à surmonter les obstacles en matière de communication et de coopération fondés sur les intérêts socioculturels et orientés vers les intérêts, ainsi que sur la résolution des conflits.	<ul style="list-style-type: none"> ... <i>développent</i> des stratégies et utilisent des méthodes d'apprentissage interculturel pour surmonter les barrières et résoudre les conflits qui surviennent souvent dans des situations de communication interne et interentreprises avec différents contextes culturels, ... <i>les testent et les consolident</i> dans des situations d'enseignement et dans le quotidien de la vie professionnelle, ... <i>les reflètent</i> dans le groupe d'apprentissage/avec des collègues de travail.
	10. Capacité d'agir dans le changement mondial ... garantir la capacité d'agir socialement dans le contexte d'un changement mondial, en particulier dans les domaines personnels et professionnels, par l'ouverture et la volonté d'innover, ainsi que par une réduction appropriée de la complexité, et de supporter les incertitudes des situations ouvertes.	<ul style="list-style-type: none"> ... <i>analysent, développent et consolident</i> leur ouverture et leur volonté d'innover dans les contextes d'actions professionnelles et développent des alternatives d'action dans des scénarios professionnels, ... <i>conscients</i> de l'imprévisibilité de l'avenir, ils gèrent leurs idées et leurs compétences de manière flexible, ... <i>gèrent</i> les échecs et les incertitudes de manière calme et réfléchie.
	11. Participation et contribution Les élèves peuvent et sont disposés, sur la base de leur décision éclairée, à poursuivre les objectifs du développement durable dans la vie privée, scolaire et professionnelle et à participer à leur mise en œuvre au niveau social et politique.	<ul style="list-style-type: none"> ... <i>sont prêts</i> à s'engager dans des domaines d'activité choisis en fonction de leurs convictions et priorités, dans l'intérêt social, privé et professionnel, au sens du développement durable.

4.6.5 Les compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial et le modèle de la capacité d'action professionnelle



III. 12 : Lien entre les modèles de compétence

La comparaison montre clairement que, lors de la mise en œuvre des compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial* pour le système d'enseignement général, le domaine d'action est divisé en compétences partielles. Cela est différent dans le modèle de compétence professionnelle. Les compétences partielles sont ici essentiellement liées à l'action et se développent globalement dans des scénarios d'apprentissage de manière à permettre une action professionnelle concrète et prudente.

Si, toutefois, les compétences clés générales du *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont toujours utilisées conformément au cadre de référence, il convient de prendre conscience du fait que le modèle de compétence professionnelle globale visant à « façonner le développement mondial » doit être le principe directeur de la conception et de la mise en œuvre curriculaire de la réglementation professionnelle. Cela inclut les sous-compétences étroitement liées : Compétence technique/spécialisée, compétence du personnel, compétence sociale, dans laquelle se développent également la compétence méthodologique et la compétence d'apprentissage. Leur acquisition est l'objectif de la conception des programmes et des processus dans le domaine de la formation spécifique aux métiers et aux filières. Il en résulte des contenus/thèmes appropriés pouvant être intégrés aux domaines d'apprentissage des programmes-cadres professionnels, des programmes spécifiques aux matières et des plans-cadres de formation ainsi que des mesures de formation continue.

4.6.6 Domaines thématiques et questions clés sur la révision axée sur les compétences/ Refonte des plans d'apprentissage cadres et règlements de formation

Domaines thématiques dans le contexte de la formation professionnelle : Participer à la conception du développement mondial dans la formation professionnelle

Ce qui suit concerne le développement de compétences globales en matière de conception, qui doit être inclus via les compétences partielles en matière de capacité d'action professionnelle dans des sujets et contenus pertinents (à titre d'exemple). Ces propositions concernent les lieux d'apprentissage des écoles, des entreprises et des établissements de formation interentreprises ainsi que des organes responsables de la formation continue et se rapportent à des processus professionnels et opérationnels spécifiques du métier/entreprise/secteur de la formation et aux apprenants. Ces compétences sont déjà décrites comme un ensemble de compétences au point 4.6.4.

Sont proposés en tant que thèmes pertinents pour l'acquisition de ces compétences de participation à la conception dans les développements mondiaux :

1. Aspects de durabilité et développements mondiaux de l'action professionnelle
 - a) utilisation des ressources/production écologique, gestion de la qualité et audit,
 - b) liens entre production et consommation,
 - c) conditions de travail et d'organisation, formation professionnelle et normes sociales dans la branche, en Allemagne, dans l'Union européenne et dans d'autres parties du monde, par exemple dans les sphères linguistiques et culturelles arabes,
 - d) composition multiculturelle des équipes/de la structure des clients,
 - e) Objectifs commerciaux/Organisation/culture des entreprises/de l'exploitation en Allemagne, dans l'Union européenne et dans d'autres parties du monde.
2. Interdépendances économiques (mondiales)
 - f) dans le domaine des marchés publics d'acquisition et de vente de biens et de services, y compris l'utilisation des ressources naturelles,
 - g) communication (numérique) directe et indirecte avec les clients et les fournisseurs présentant différentes caractéristiques économiques, sociales, politiques, culturelles et éthiques/religieuses.
3. Mondialisation de la production/concurrence
 - h) structures d'information
 - i) mise en réseau des entreprises/délocalisation des emplois,
 - j) structures compétitives, pouvoir économique, financier et politique,
 - k) économie monétaire et politique d'entreprise (valeur actionnariale vs durabilité).

4. Conditions-cadres politiques, sociales et juridiques de l'économie/du travail (professionnel)
 - l) normalisation économique et réglementaire, juridique, technique ainsi que l'organisation sociopolitique du monde du travail et de l'économie/de l'action économique et sociale par le biais d'institutions et d'associations nationales et internationales,
 - m) conséquences économiques, écologiques, sociales et politiques de la conception de l'économie et du travail/de la profession.

Ces domaines thématiques doivent être concrétisés en fonction de la profession et par secteur et être réalisés dans des domaines et des situations d'apprentissage.

Questions clés pour la vérification/réorganisation des programmes-cadres d'apprentissage et règlements de formation et cours de formation continue.

Les programmes-cadres et les règlements de formation pour la formation professionnelle en alternance nécessitent le développement de compétences professionnelles complètes et sont composés des compétences partielles déjà décrites ainsi que des compétences personnelles et sociales.

Les analyses des programmes-cadres d'enseignement pour la formation professionnelle de certains métiers (par exemple pour les métiers de la gastronomie : Meyer/Toepfer 2004, 39 ff.) montrent clairement qu'au niveau des champs d'apprentissage, la plupart des objectifs et des contenus liés à l'emploi prédominent. Les références à des compétences professionnelles et personnelles globales, ainsi qu'aux compétences sociales et la prise en compte appropriée de la durabilité et du développement mondial font défaut dans une large mesure. Cela s'applique également à la formation professionnelle continue et entièrement scolaire. Les programmes-cadres de formation en entreprise se contentent de la liste des compétences et des connaissances. Néanmoins, des dimensions de compétences, incluant des aspects du développement mondial, peuvent être développées dans des situations d'apprentissage spécifiques à un emploi via des sujets et des contenus appropriés. Cependant, pour l'acquisition de compétences dans le *domaine de l'apprentissage Développement mondial*, le personnel enseignant et de formation doit offrir des possibilités d'apprentissage supplémentaires.

La stratégie suivie ici pour la révision/refonte des programmes-cadres et des règles de formation est tout aussi compatible avec la mission éducative de l'école professionnelle qu'avec la formation en entreprise. En général, l'école professionnelle doit « permettre l'accomplissement des tâches de la profession ainsi que la contribution au monde du travail et à la société dans le domaine de la responsabilité écologique et sociale »¹⁴⁸.

¹⁴⁸ CME 2000, Recommandations, p. 8 ; CME 1991 ; cf. Meyer, Toepfer 2004, 41 ff. ; Bader 2004, p. 13 ff

La révision/la refonte des programmes-cadres d'apprentissage et des règlements de formation, ainsi que des filières de formation continue liés à la capacité d'action professionnelle visant à contribuer au développement mondial, peuvent être soutenues par la prise en compte des questions directrices suivantes :

Comment un concept de développement axé sur les compétences pour une action professionnelle, privée et sociale indépendante au sein de structures éducatives tournées vers l'avenir est-il compris dans le cadre d'une formation/métier spécifique ?

- Quels objectifs formulés et thèmes liés au travail concernant le développement mondial sont cités et comment sont-ils dimensionnés ?
- Les objectifs formulés sont-ils décrits comme des compétences à acquérir et si oui, comment et lesquelles ? Sont-ils axés sur l'ouverture et la réflexivité par rapport aux nouveaux développements ? Comment peuvent-ils être évalués ?
- Comment la participation des apprenants liée à la conception à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation des processus peut-elle être mise en œuvre en tant que principe constitutif ?
- (Comment) l'ouverture des entreprises, des écoles et de l'éducation par rapport aux organisations non gouvernementales, aux parties prenantes et aux institutions de coopération pour le développement est-elle décrite en référence aux modèles durables d'action entrepreneuriale pérenne ? Quels changements/ajouts sont nécessaires ?

Comment les domaines d'apprentissage spécifiques peuvent-ils prendre en compte le développement mondial ?

Comment et dans quelle mesure les domaines d'apprentissage peuvent-ils inclure des compétences et des sujets du *domaine d'apprentissage Développement mondial* ? Quelles contributions les domaines d'action et d'apprentissage des métiers spécifiques et des filières de formation professionnelle au développement de situations d'apprentissage professionnel, privé et social suffisamment complexes peuvent-ils apporter au façonnage du développement mondial ?

- Comment les compétences requises pour contribuer au développement mondial sont-elles liées au contexte de l'action professionnelle ?
- Quelles sont les expériences et les convictions des entreprises, par exemple par le biais de conventions d'entreprise, de fusions internationales telles que le Global Compact, qui peuvent être incluses de manière thématique ?
- Comment les processus professionnels et commerciaux dans les domaines des achats, de la production et des ventes peuvent-ils être envisagés de manière générale d'un point de vue économique, écologique, social et politique ? La concentration sur certains domaines d'apprentissage sélectionnés est-elle utile avec sa possibilité de conception situationnelle et exemplaire ? En relation avec quels thèmes (spécifiques à une profession) ces compétences peuvent-elles être développées ? Quels liens avec le secteur privé et social peuvent être intégrés intégralement ? Comment le niveau d'exigences prend-il en compte les conditions éducatives, sociales et culturelles hétérogènes des apprenants ?

Comment l'ouverture conceptuelle et l'apprentissage axé sur la personnalité sont-ils encouragés ?

Quelles possibilités la structure des objectifs et contenus du domaine d'apprentissage axés sur les compétences crée-t-elle pour des processus d'apprentissage ouverts à la conception ? Quelles possibilités existe-t-il/sont nécessaires pour l'approfondissement dans le contexte de la formation continue (ultérieure) et du lien avec des qualifications supplémentaires ?

Comment la volonté autodéterminée et la capacité

- à la pensée prévisionnelle et interconnectée de manière systémique, au changement de perspective et à la créativité sont-elles transmises ?
- à percevoir la diversité culturelle et religieuse qui caractérise l'action liée à l'emploi ainsi que l'action privée et sociale sont-elles stimulées ?
- à la compréhension et à la coopération interculturelles et fondées sur des valeurs sont-elles encouragées ? Dans quelle mesure les médias utilisés soutiennent-ils les points de vue multi-perspectives et les perceptions différentes sur le plan socioculturel ?

Comment les domaines d'apprentissage spécifiques abordent-ils la complexité des problèmes mondiaux ?

Les domaines d'apprentissage favorisent-ils une structure (suffisamment complexe) axée sur les compétences dans le développement de situations d'apprentissage permettant des processus de formation professionnelle holistiques et axés sur l'action ?

- Comment les liens requis incluent-elles des domaines thématiques du développement mondial ?
- Comment les dimensions économiques, écologiques, sociales et politiques de l'action durable peuvent-elles être prises en compte de manière spécifique à un groupe cible ?
- Comment encourager la participation à la conception (par exemple économique, écologique, sociale et organisationnelle) du travail professionnel dans des relations de travail incertaines dans des contextes commerciaux et sectoriels spécifiques ainsi que nationaux et internationaux ?
- Quelles impulsions les domaines d'apprentissage donnent-ils pour une action humaine, sociale, solidaire et axée sur les valeurs et pour le plaidoyer en faveur d'une justice mondiale ?

Comment les incertitudes et les contradictions sont-elles prises en compte ?

Quelles questions de la planification de la vie personnelle et professionnelle, de l'engagement dans la société (mondiale), mais aussi du traitement de dilemmes individuels, qui résultent par exemple, de la divergence entre volonté éthique et devoir économique, doivent être traitées en matière de contenu et de méthode ?

- Comment est-il possible de prendre en compte des situations conflictuelles possibles ? (par exemple violation des normes sociales, droits de l'homme, impact important sur l'environnement, travail des enfants)
- Comment peuvent-elles être gérées de manière ouverte aux résultats et axée sur l'action ?

- Comment clarifier, à l'aide d'accords existants et de concepts mis en pratique dans les entreprises, le fait que l'économie et le travail durables sont reconnus comme principe et offre des avantages pour l'action entrepreneuriale ?

Comment différencier les groupes cibles en fonction du niveau de performance et du contexte de la migration ?

- Quelles différenciations entre les groupes cibles de la formation professionnelle doivent être effectuées de manière appropriée ?
- Comment faire la distinction dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* entre les élèves en formation professionnelle performants et ceux peu performants à différents niveaux ?
- Comment les compétences, les contenus et les méthodes spécifiques à une profession peuvent-ils être référés à des groupes cibles ayant des antécédents de migration différents ?
- Comment garantir l'ouverture aux particularités régionales, par exemple lorsque le développement mondial se reflète dans le microcosme de l'école ou de l'organisme de formation, par exemple via la main-d'œuvre multiculturelle, les clients, les fournisseurs, les communautés d'apprentissage ou les quartiers ?
- Comment le fait qu'un enseignement et une formation professionnels qualifiés ne débouchent pas toujours sur un emploi, mais que, dans certains cas, des perspectives de chômage (temporaire) et d'autres carences professionnelles doivent être développées est-il pris en compte ?

Comment se font la coordination et la mise en réseau des moyens d'ordonnancement ?

Comment est-ce que les moyens d'ordonnancement de la formation professionnelle (programme-cadre de la formation et programme-cadre de l'apprentissage) sont-ils interconnectés en ce qui concerne la contribution au développement mondial ?

- Comment les programmes-cadres professionnels et les programmes d'apprentissage des matières (langues, mathématiques, économie/politique/sciences sociales/religion/éthique, sport, ...) sont-ils interconnectés en termes de compétence et de contenu ? L'organisation pédagogique scolaire peut-elle en tenir compte ?
- Comment le plan d'apprentissage cadre et le plan de formation cadre sont-ils coordonnés les uns avec les autres dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* ?
- Quelles sont les indications sur la coopération entre les lieux d'apprentissage (école, entreprise, centres de formation hors entreprise/dans l'entreprise, sur site, etc.) possibles et souhaitables De quelle idée d'organisation d'enseignement et d'organisation de formation sont-elles issues ?
- Quelles sont les références et les accords entre la formation et la formation continue, quelles sont les qualifications supplémentaires possibles et judicieuses et sur quelles compétences clés les construire ?

4.6.7 Exemple de tâche : « Bienvenue à l'hôtel UN MONDE UNIQUE »¹⁴⁹

(L'exemple concret de la formation professionnelle en alternance pour les métiers de l'hôtellerie, notamment pour les spécialistes de l'hôtellerie et de la restauration, a été testé dans des écoles professionnelles hessoises).

Informations pour les enseignants

Cette pièce radiophonique présente la manière de mettre en œuvre les principes de durabilité dans le secteur de l'hôtellerie pour certains aspects du marketing, mais également pour d'autres domaines de la politique d'entreprise, tels que la politique des ressources humaines. Il s'agit, en conséquence, d'un modèle axé sur l'action sur lequel les enseignants et les apprentis peuvent s'appuyer pour élaborer et concevoir des situations d'apprentissage dans un large éventail de professions de l'hôtellerie et de la restauration.

Les économies du monde entier axent leur développement économique sur les chiffres de croissance et les prévisions de croissance. Les entreprises opèrent en interne avec des chiffres clés tels que les ventes, les bénéfices, l'efficacité ou la rentabilité. Les stagiaires de la formation professionnelle apprennent à les calculer et à les interpréter. Cependant, la question de la durabilité des décisions d'entreprise dans le contexte du développement mondial est rarement posée. Plus populaires – et souvent plus faciles – sont des stratégies à court et moyen terme, telles que l'orientation vers la « Shareholder Value » ou la « Stakeholder Value » ou l'externalisation, qui promet en premier lieu le succès avec des coûts de production plus bas, surtout en matière de coûts de personnel. Dans le même temps, les entreprises critiquent les coûts généraux engendrés par le chômage élevé et la faible consommation intérieure. Afin de résoudre ces contradictions, des stratégies de développement durable sont nécessaires dans notre société, afin d'équilibrer le bien-être opérationnel et social, à savoir le rapport entre l'économie, l'écologie et les questions sociales.

De plus, les normes et standards applicables aux entreprises du secteur de l'hôtellerie et de la restauration sont maintenant largement répandus et connus. Ce qui est peut-être nouveau, c'est leur contenu sémantique dans le contexte de la durabilité et de la viabilité future, car la gestion « durable » devient de plus en plus synonyme d'activité économique « durable tournée vers l'avenir ». La protection de l'environnement, un comportement respectueux de l'environnement et une utilisation rationnelle des ressources sont également des éléments de service qui sont devenus une évidence dans les hôtels et les établissements de restauration – fournisseurs et clients. Mais cela équivaut-il déjà à une « gestion durable », avec une action professionnelle et opérationnelle qui contribue aux développements locaux, régionaux et mondiaux, de sorte que les personnes du « mauvais côté » de ces développements en bénéficient également ? Les problèmes qui se posent dans le secteur des services à la suite de l'élargissement de l'Union européenne vers l'Est sont un exemple clair du faible développement sur le marché du travail limité et contrôlable au niveau local et régional.

¹⁴⁹ Auteurs : Prof. Dr. Heinrich Meyer et Barbara Toepfer ; voir aussi : Meyer, H. & Toepfer, B. (Éd. 2004) : Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Journées universitaires de la formation professionnelle 2004, Bielefeld

En dépit de la diversité des réglementations, des lois et des engagements volontaires, les gouvernements et les entreprises du monde entier ignorent ou méconnaissent les normes environnementales, économiques et sociales. Certaines entreprises utilisent des labels publicitaires conçus pour garantir le respect de ces normes tout en les violant pour améliorer leur marketing et leur réputation. D'une part, certaines entreprises de tourisme proposent des voyages dans des domaines tels que le « tourisme de masse » et le « tourisme sexuel » et en acceptent les conséquences dans les pays de destination. Par ailleurs, les mêmes voyageurs font souvent de la publicité sous le slogan « tourisme doux ». ¹⁵⁰ Ces réalités exigent des employés capables de faire face avec compétence à de telles contradictions.

Le « Global Compact » des Nations Unies met l'accent sur l'Agenda 21, ainsi que sur le Sommet de Copenhague de 1995, la Déclaration sur les principes et droits fondamentaux au travail de l'Organisation internationale du Travail (OIT) et la Déclaration universelle des droits de l'homme. La connaissance et l'engagement avec le « Pacte mondial » sont importants pour la détermination de la position propre des apprentis. Il devrait être inclus dans la formation professionnelle – et ce, non seulement dans la discipline « économie/politique », mais en tant que partie intégrante de « l'enseignement au développement durable » chaque fois que les stagiaires doivent comprendre ou modéliser les processus décisionnels de l'entreprise. Les compétences nécessaires à la mise en œuvre du Global Compact dans les entreprises nécessitent l'inclusion de facteurs économiques (mondiaux), sociaux et écologiques au sens de l'Agenda 21 dans les processus décisionnels opérationnels. La coopération entre les organisations non gouvernementales et les écoles offre ici également une excellente occasion de montrer comment des processus allant de la création de services à la vente peuvent être justifiés socialement et écologiquement sur l'exemple de projets de coopération économique. En 2005, l'ONU a proclamé la Décennie de l'éducation au développement durable. Les objectifs éducatifs connexes sont également liés à la formation professionnelle.

Utilisation d'une pièce radiophonique dans l'enseignement

La pièce radiophonique décrite ci-dessous attire l'attention sur les relations identifiées dans les objectifs suivants et peut être utilisée pour un premier examen des éléments d'un concept d'hôtel axé sur la durabilité et contribution au développement mondial. Sur cette base, d'autres contrats sont envisageables, qui traitent en profondeur d'aspects individuels, tels que :

- Éléments relatifs à l'encadrement des clients et l'acquisition de connaissances spécifiques à une culture sur les habitudes de vie et de consommation de certains groupes de clients,
- Équipement de espaces réservés aux clients dans d'autres cultures sous des aspects de durabilité,
- Coûts et avantages des produits du commerce équitable,
- Personnel multiculturel et développement du personnel.

¹⁵⁰ voir p. ex. <http://www.viabono.de>

Peut être ajouté à des domaines d'apprentissage tels que : « Desserts », « Semaines d'action », « Cuisine régionale et nationale », « Travailler dans une activité de service » au niveau de base ou au niveau de spécialiste en « Conseil et vente au restaurant », « Marketing », « Services aux entreprises » ou « Service marchandises ». Les connaissances et les compétences sont ensuite approfondies dans la formation professionnelle spéciale en troisième année, par exemple dans les domaines « travail à la réception », « services de direction dans le service aux entreprises », « gestion d'une station » ou « Organisation d'événements ».

En ce qui concerne le jeu radiophonique, les compétences suivantes du *domaine d'apprentissage Développement mondial* peuvent être spécifiquement promues¹⁵¹ :

Les stagiaires

1. apprennent des concepts et des possibilités d'action alternatifs dans la conception et la commercialisation de produits et de services de restauration (politique de marketing) (2),
2. évaluent l'utilisation de produits naturels pour l'équipement des espaces réservés aux clients (2, 6),
3. identifient et se positionnent sur les raisons qui motivent l'aménagement des chambres en mettant l'accent sur la culture du pays d'origine des clients (2, 6),
4. identifient et se positionnent sur l'importance d'utiliser l'énergie avec parcimonie dans le contexte du développement durable (2, 3, 6),
5. reconnaissent et évaluent l'utilisation de produits sans danger pour l'environnement et de produits du commerce équitable dans le cadre d'une stratégie marketing d'un fournisseur de l'industrie touristique (2, 8, 9),
6. développent des stratégies d'action pour le développement ultérieur de produits et services et pour le développement d'équipes multiculturelles (9, 10, 11),
7. développent le concept fictif du point de vue de la durabilité ou le transfèrent comme modèle à leur entreprise de formation (11),
8. reconnaissent l'importance de la coopération entre les lieux d'apprentissage en matière de formation et de formation continue (8).

La participation active au développement est aussi implicitement et explicitement un objectif de l'enseignement dans les écoles professionnelles. La capacité d'action globale des élèves, comprise comme la volonté et la capacité de l'individu à se comporter correctement, de manière réfléchie et socialement responsable dans des situations sociales, professionnelles et privées, tient également compte des développements mondiaux et des phénomènes d'action entrepreneuriale et professionnelle.

¹⁵¹ La référence aux compétences clés du domaine d'apprentissage « Développement mondial » et aux compétences liées à la formation professionnelle est indiquée entre parenthèses (cf. chapitre 4.6.4).

La pièce radiophonique : « Bienvenue à l'hôtel UN MONDE UNIQUE »

Tâche : Lire avec des rôles distribués.

D : Directrice, Mme. Bonnard

M : Responsable marketing, Mme. Scheufler

P : Directeur du personnel, M. Kusumoto

Scène : un entretien client fictif de la direction de l'hôtel avec la direction de la société « Laptop etcetera », qui auront une réunion à l'hôtel avec des partenaires commerciaux japonais. La société souhaite faire connaissance avec le concept d'entreprise de « l'hôtel UN MONDE UNIQUE » pour les futures réunions et a demandé une brève présentation.

D : Mesdames et Messieurs, notre société s'appelle « Hôtel UN MONDE UNIQUE », car notre philosophie d'entreprise repose essentiellement sur les principes de base de la durabilité, de la pensée internationale et de la diversité culturelle. Dans cet esprit, nous offrons à nos clients un espace de vie et un bien-être sans égal dans le paysage hôtelier. Pour nous, le client est notre priorité, avec ses besoins spécifiques et de ses habitudes de vie. Notre objectif est de concilier l'homme et la nature. Ceci est particulièrement important pour les voyageurs d'affaires qui ont besoin de cet équilibre intérieur pour préserver leur santé et leurs performances.

Peut-être commençons-nous tout simplement par l'établissement. Le mobilier de la réception, ainsi que l'équipement des chambres, du restaurant et des salles de séminaire ont été fabriqués exclusivement à partir de bois de construction domestique tel que le bouleau, le chêne, le hêtre et le sapin.

P : Dans notre entreprise, nous attachons une grande importance à un personnel international que nous sélectionnons sciemment. Nous obtenons ainsi une ouverture de nos employés envers les clients, ce qui est par ailleurs difficile à atteindre. Nous apportons tous des clichés et des préjugés avec nous, ce qui est parfaitement normal – mais ils font partie de nos cercles de qualité et nous sommes toujours étonnés de constater à quel point les personnes et les situations sont très différentes pour chacun d'entre nous. Dans la mesure où nos employés sont sensibilisés en conséquence et apportent eux-mêmes des expériences culturelles très différentes, ils sont en mesure de très bien répondre aux souhaits tacites de nos clients.

D : Nous prêtons énormément attention à la grande estime personnelle que les employés partagent entre eux. Je travaille dans le secteur de l'hôtellerie depuis 25 ans et j'ai déjà eu de mauvaises expériences avec cela. C'est pourquoi nous avons M. Kusumoto, responsable de la formation interculturelle interne dans le cadre du développement des ressources humaines.

P : Pour revenir à notre concept d'entreprise : La sélection de nos employés et notre politique de produits font partie de notre philosophie d'entreprise, que nous représentons et mettons également en œuvre en tant que franchiseur.

D : Nous savons depuis que vous avez effectué votre réservation que vous recevrez des partenaires commerciaux japonais dans l'après-midi. Vous vous êtes déjà mis d'accord avec notre commis de rang japonais Monsieur Suwaki, sur la question de savoir de quelle couleur la salle de réunion doit être décorée, quels types de nourriture et de boissons seront disponibles et quelles options vous avez pour organiser la soirée dans notre établissement.

M : Vous pourrez ainsi vous rendre directement dans votre chambre et vous concentrez sur vos négociations commerciales. Peut-être que vous aimeriez vous détendre un peu. Vous pouvez prendre une douche rafraîchissante avec le gel douche « Bergamote » de la société Body Shop qui achète ce produit issu d'une fabrication italienne. Mais vous pouvez également prendre une tasse de thé ou de café équitable – dans votre chambre, nous avons préparé, à côté de la bouilloire et la vaisselle, un petit assortiment pour vous.

M : Dans votre chambre, vous serez presque exclusivement en contact avec des matières que des matériaux produites dans des conditions irréprochables sur le plan écologique – pour autant que nous puissions le faire. Les tissus sont en coton, en lin ou en soie. Une partie de l'inventaire est fabriquée dans des coopératives du Mozambique et du Kenya. Nous avons des contrats avec des coopératives et des petites entreprises, avec lesquelles nous convenons exactement de la qualité des produits. Ils nous fournissent directement et leurs prix de vente incluent des montants qui leur permettent de cofinancer leurs communautés, en particulier leurs écoles et leurs centres de santé. Nos contrats de livraison sont conçus pour durer au moins trois ans afin que nos partenaires puissent bâtir leur entreprise de manière solide. À l'expiration du contrat, ils gèrent leur propre marketing et obtiennent de nouveaux clients, mais restent généralement dans notre cercle de fournisseurs. D'ailleurs, vous pouvez découvrir quels sont nos fournisseurs et quels projets vous soutenez en séjournant dans notre Hôtel UN MONDE UNIQUE, – nous avons un dossier d'information dans chaque chambre.

D : D'ailleurs, grâce à notre politique de personnel, nous avons également été en mesure d'évaluer ce que nous devrions prendre en compte pour votre réunion avec les messieurs du Japon, afin de créer les conditions propices à vos négociations commerciales. Nous avons organisé un dîner pour vous, qui comporte des spécialités régionales, mais qui est cuisinés sur une plaque de pierre, et inclut également des éléments asiatiques. De cette façon, vous rencontrez également des compromis culturels dans le choix des plats et boissons qui portent votre signature, mais grâce auxquels vos invités ne se sentiront pas étrangers ou embarrassés.

M : En outre, dans certains cas, nous acquérons auprès des ambassades et les agences commerciales étrangères les compétences requises. Pour vous et vos invités, nous avons organisé une petite cérémonie du thé pour la soirée, qui se tiendra dans la salle de réunion. Ensuite, nous fournissons les boissons et les divertissements nécessaires pour nouer des relations commerciales avec les Japonais.

M : La plupart des matières premières dans nos restaurants proviennent de la production biologique, généralement de producteurs de fruits et de légumes, de fabricants de jus de

fruits et d'apiculteurs régionaux. Lors de la sélection de nos bouchers et boulangers, nous accordons une attention particulière au traitement des animaux sélectionnés et des céréales contrôlées. Nous achetons le lait directement dans une ferme du Taunus. Nos contrats d'approvisionnement sont généralement à long terme et avec maintien du prix – si nous ne sommes pas satisfaits de la qualité, nous discutons avec nos fournisseurs. Étant donné que nous convenons de prix fixes pour des durées déterminées, nos fournisseurs n'ont pas à craindre que nous exerçons une pression sur les prix. Par ailleurs, nous insistons sur les normes écologiques et les qualités des produits, ce qui suppose une grande volonté de performance chez les fournisseurs. Si ceux-ci ne sont pas adaptés à nos besoins en cas de réclamation de notre part, nous résilions le contrat. Mais, ceci est rarement le cas. La fidélité à long terme des fournisseurs s'est avérée très fructueuse chez nous.

D : Par conséquent, vous ne trouverez pas d'œufs maintenus au chaud, de beurre en portions ou de pots de yaourt en plastique dans notre buffet de petit-déjeuner. Notre gamme de petits-déjeuners est relativement restreinte : thé, café et cacao issus du commerce équitable, jus de fruits de saison des producteurs de jus de fruits locaux et jus d'orange d'une coopérative espagnole, pains et brioches aux céréales biologiques, diverses confitures locales et miel du commerce équitable figurent au buffet, deux fromages de notre « laiterie maison », une variété de jambon et une variété de saucisses et des œufs à la coque biologiques. Les quantités préparées sont petites, mais le buffet est ré-achalandé si nécessaire afin de garder les déchets aussi minimes que possible. Les souhaits supplémentaires de nos clients sont bien sûr exaucés, par exemple si vous avez besoin d'œufs brouillés, d'un petit-déjeuner américain ou d'un plat spécial.

M : Vous remarquerez probablement que nos tables, le soir aussi, sont revêtues de nappes différentes. Nous achetons notre linge de table et notre vaisselle dans diverses coopératives d'Amérique latine qui sont encore en phase de développement. Tous les décors ne sont donc pas identiques et il y a parfois des difficultés de réapprovisionnement. Cependant, puisque vous savez maintenant qui fabrique les assiettes, les tasses et les verres, cela ne vous gênera probablement pas. Nos clients – qui sont dans l'intervalle devenus des clients réguliers – affirment plutôt qu'ils ressentent les petits défauts et les divergences comme « signe distinctif » de notre hôtel et qu'ils apprécient également la diversité des couleurs, des décors et les changements.

D : Bien entendu, nos stagiaires et employés sont également formés dans cette perspective. Ils peuvent fournir des informations sur l'origine et la production des produits et souscrivent à la philosophie de notre entreprise, à savoir « Hôtel UN MONDE UNIQUE ». Bien sûr, il y a aussi des clients qui ne sont pas intéressés, mais bon nombre d'entre eux lisent nos présentoirs de table avec des informations sur les produits et posent des questions.

P : Par ailleurs, l'identification de nos stagiaires avec notre entreprise est très grande – contrairement à de nombreux autres stagiaires, ils ont également le sentiment d'être respectés dans la situation de la formation et de pouvoir développer leurs compétences. Mais c'est plus que cela – ils ont choisi leur poste d'apprentissage chez nous – et, bien sûr, nous les avons choisis – parce qu'ils veulent plus que travailler dans « n'importe quelle » entreprise. L'« Hôtel UN MONDE UNIQUE » leur donne la possibilité de vivre leurs propres principes de

vie. Bien entendu, notre concept n'est pas du tout attrayant pour beaucoup de jeunes, mais vous seriez surpris de savoir combien de candidatures nous devons malgré tout rejeter. D'ailleurs : Un petit nombre de nos stagiaires deviendront plus tard des franchisés dans leurs propres entreprises familiales.

M : Maintenant les prix. Bien sûr, les produits issus de l'agriculture biologique et du commerce équitable sont souvent plus chers que les produits du commerce. Du fait que nous utilisons principalement des produits de saison de la région, cela n'engendre, d'une part, frais excessifs pour des produits alimentaires importés et de luxe, tels que les fraises en hiver ou les fruits exotiques comme garniture sur les assiettes. Notre assortiment de vins et de spiritueux est également restreint – nos coûts de stockage sont faibles.

En accordant des licences aux franchisés dont nous prenons en charge totalement ou partiellement la comptabilité, le contrôle, le calcul des salaires et le marketing, nous pouvons effectuer à un prix raisonnable les prestations internes et externes tout en optimisant l'organisation du flux de travail et l'utilisation des systèmes informatiques, et économisons aussi ici des coûts considérables. Par conséquent, nous sommes en mesure de vous proposer nos services aux prix pratiqués dans la branche et localement.

D : Nous vous recommandons aussi les hôtels UN MONDE UNIQUE à Kassel, Marburg, Offenbach, Wiesbaden et Bad Hersfeld pour vos prochains séjours en Hesse. Tous ces établissements travaillent selon la même philosophie d'entreprise.

Nous vous souhaitons un séjour agréable et fructueux.

Global Compact – un type spécial de regroupement d'entreprises

Le Global Compact a été présenté en janvier 1999 dans un discours prononcé lors du Forum économique mondial de Davos. À cette époque, Kofi Annan a appelé les chefs d'entreprise du monde entier à s'engager dans la construction de piliers sociaux et écologiques pour soutenir la nouvelle économie mondiale et faire en sorte que la mondialisation profite à tous les peuples du monde.

Plus de 3 500 entreprises et organisations du monde entier ont depuis lors adhéré au pacte (2006), dont 83 sociétés allemandes telles que le Groupe Allianz, BASF, Bayer, BMW, DaimlerChrysler, Deutsche Bank, Deutsche Telekom, le Groupe Gerling, Henkel, Lufthansa, SAP, le Groupe Otto, Volkswagen AG ainsi qu'outre des institutions et fédérations, les villes de Berlin et de Nuremberg.¹⁵²

¹⁵² <https://www.unglobalcompact.org/>

Le Global Compact repose sur neuf principes auxquels les membres s'engagent à se conformer ou soutiennent activement :

Droits de l'homme :

Principe 1 :

L'économie doit soutenir et respecter les droits de l'homme proclamés sur le plan international dans sa sphère d'influence et,

Principe 2 :

s'assurer qu'ils ne deviennent pas complices de violations des droits de l'homme.

Les relations de travail :

Principe 3 :

L'économie doit défendre le droit d'association et assurer la reconnaissance effective du droit de négociation collective, ainsi que

Principe 4 :

l'élimination de toutes les formes de travail forcé ou obligatoire,

Principe 5 :

l'abolition effective du travail des enfants et

Principe 6 :

l'élimination de la discrimination en matière d'emploi et de profession.

Protection de l'environnement :

Principe 7 :

L'économie doit faire preuve d'une approche prudente en matière de défis écologiques,

Principe 8 :

prendre des initiatives pour promouvoir une gestion environnementale plus responsable et

Principe 9 :

s'engager pour le développement et la diffusion de technologies respectueuses de l'environnement.

Les sociétés participantes doivent également publier sur un site Web les preuves de leurs activités commerciales attestant de leur implication dans le « Global Compact ».

Le ministère fédéral des Affaires étrangères en définit également l'importance dans le cadre de sa politique des droits de l'homme.

Tâches

1. Évaluez le texte de la pièce radiophonique et le Global Compact en fonction des questions directrices suivantes :
 - Quels sont les éléments du concept : « HÔTEL UN MONDE UNIQUE » et quelles sont les principales différences par rapport aux concepts hôteliers habituels en Allemagne/à votre société de formation ?
 - Quels aspects du Global Compact sont considérés par « HÔTEL UN MONDE UNIQUE » ? Quels aspects du Global Compact constituent une haute priorité pour vous personnellement ? Comment préconiserez-vous leur réalisation dans l'entreprise ? Quel avantage l'entreprise aurait-elle à adhérer à ces principes ?
2. Pour quels aspects, qui ont été abordés dans « HÔTEL UN MONDE UNIQUE », aimeriez-vous approfondir vos connaissances ? Développez des idées initiales pour une question et l'obtention de plus amples informations.
3. En Allemagne, il y a le regroupement d'entreprises « compact ». Est-il approprié comme « Toit » pour un hôtel ou un restaurant ? Veuillez effectuer des recherches et prendre personnellement position.

4.6.8 Proposition de programme d'exploration et de mise en œuvre – Considérations de base

La question selon le sens et des opportunités de réalisation d'un cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* est centrée sur deux aspects principaux de la formation professionnelle. Ils résultent d'exigences socialement souhaitées, justifiées par une éducation, justifiées par une théorie et, d'autre part, des exigences du système de l'emploi et de l'économie. Cela conduit à une demande de plus en plus urgente en matière de développement des compétences pour la contribution au développement mondial. Pour la formation professionnelle en alternance, il convient de prendre en compte :

- le niveau réglementaire (règlements de la formation et programme-cadre) et
- le niveau de mise en œuvre

Comme le montrent les expériences du développement ou de la révision de la réglementation en matière de formation professionnelle, ces deux aspects doivent en réalité être considérés simultanément, au moins en fonction l'un de l'autre. L'image de la filière de formation contient les compétences, connaissances et/ou capacités typiques de la profession sous une forme résumée, le plan-cadre de formation contient des indications sur la manière de répartir les capacités de manière factuelle et temporelle.

Les réglementations sont des exigences minimales dont une formation moderne de haut niveau ne peut se passer. Elles décrivent les normes actuelles de la réalité éducative actuelle, tout en laissant suffisamment de marge à la pratique pour intégrer les évolutions futures, encore imprévisibles, de la formation. Des métiers de plus en plus ouverts et de plus en plus flexibles en matière de conception sont apparus au cours des dernières années. Ce sont les métiers de formation ouverts à la conception, caractérisés par différents choix en fonction des circonstances opérationnelles ou personnelles. Dans le même temps, formation et formation continue se chevauchent en partie – en particulier grâce à la construction sans cesse croissante de « qualifications supplémentaires ».

Les partenaires sociaux (employeurs et employés) et le gouvernement fédéral (principalement le BMBF et BMWI) sont, pour l'essentiel responsables, de la réorganisation des professions, y compris de la révision et donc de l'intégration de nouveaux contenus et compétences. L'Institut Fédéral de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle (BIBB) joue un rôle moteur en tant que conseiller scientifique dans le processus d'unification des groupes. Les règles de formation pour les entreprises sont coordonnées avec les programmes-cadres d'apprentissage correspondants des écoles professionnelles. Parfois, l'élaboration de nouvelles règles de formation nécessite des recherches, par exemple sous la forme d'analyses de problèmes, d'études de cas et d'analyses d'activités.

En raison d'un défi unique, tel que contribuer à façonner le développement mondial, un processus de réorganisation n'est actuellement pas en cours. Cela était différent pour l'intégration de la protection de l'environnement dans la formation professionnelle. Il lui a été attribué un propre caractère de référence. La révision d'un règlement de formation ne pourrait donc être demandée par les partenaires sociaux que dans un souci de protection de l'environnement.

Lors l'intégration de la durabilité et la contribution au développement mondial dans les professions de l'éducation et de la formation, il convient de ce fait de s'attendre fondamentalement à leur refonte et de l'utiliser. Cependant, en l'absence de points d'ancrage ou de spécifications pour les compétences et les contenus, il incombe au jeu éducatif des forces et à la conscience des partenaires sociaux, du BIBB et de la CME de déterminer dans quelle mesure ils prennent en compte cette question et se concertent sur les compétences appropriées et les formulations de contenu. Par ailleurs, il existe généralement tout un ensemble de souhaits de changements techniques et technologiques, ainsi que structurels, dans lesquels le *domaine d'apprentissage Développement mondial* devrait alors « s'intégrer ».

Les expériences récentes de prise en compte de la durabilité dans la formation professionnelle sont plutôt décevantes. Elles montrent à quel point il est difficile de les ancrer avec des objectifs et des contenus d'apprentissage ou en relation avec des processus de travail et d'entreprise. Des questions telles que la justiciabilité, la possibilité de vérification dans les contrôles intermédiaires et finaux, les risques pour la capacité de formation des entreprises, les difficultés de diffusion des objectifs de toutes les entreprises, la préservation de l'employabilité.

Dans l'un des nouveaux règlements, la formation de technico-commercial de juillet 2002, il est stipulé dans le règlement sur la structure et les objectifs de la formation professionnelle (§3): « ... les positions de l'image professionnelle conformément au § 4, alinéa 1, n° 1 à 4 doivent être communiquées tout au long de la période de formation, dans tous les domaines d'activité, **en tenant également compte de l'aspect de la durabilité** ». Après tout, le mot durabilité apparaît ici. Il n'existe pas d'autres indications concernant la durabilité ou le *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans les autres profils d'emploi. Dans le plan d'apprentissage cadre de technico-commercial, les objectifs connexes sont également relativement ouverts : « L'orientation vers les processus opérationnels est complétée par la prise en compte des interdépendances de multiples systèmes entre les marchés, l'économie dans son ensemble et la société. Les formulations des objectifs doivent être interprétées dans le sens du principe de la durabilité du développement écologique, social et économique. » (CME 2002)

En général, l'école professionnelle doit faire face aux problèmes fondamentaux de notre époque tant dans l'enseignement général que dans la formation professionnelle, tels que : « ... la coexistence pacifique des peuples, des peuples et des cultures dans un monde qui préserve l'identité culturelle, maintient le fondement naturel de la vie et garantit le respect des droits de l'homme » (CME 1991).

Justification du programme

Les expériences du BIBB avec la question de l'intégration de sujets novateurs, au premier abord controversés sur le plan social, montrent qu'il est utile qu'une voie concrétisante et explorante soit choisie par le biais de stratégies axées sur la participation, conférences d'acteurs, essais pilotes, recueils d'exemple, etc. qui mène à une plus grande acceptation, à un fondement et des conclusions avec les documents de faisabilité.

Des tests types ou des essais pilotes similaires pourraient montrer, dans des domaines choisis, stratégiquement et techniquement prédestinés, comment les exigences du *domaine*

d'apprentissage Développement mondial peuvent être mises en œuvre, de manière à ce que les compétences acquises apportent également des avantages professionnels et opérationnels tangibles. Ces projets servent de fondement à la légitimité et à l'acceptation soit en prévision des décisions de politique éducative et ouvrent ainsi la voie à une réglementation consensuelle de la formation, soit ils servent de base aux décisions en matière de politique éducative pour développer et tester des aides de mise en œuvre et d'action dans la pratique.

La priorité de financement de la formation professionnelle pour le développement durable avec l'historique du dialogue (2001-2003) pour le développement d'un programme, initiée par le BIBB, est un bon exemple pour choisir une fonction d'activation et de modération de l'État au lieu de la programmation immédiate.

Priorités du travail du programme

Le groupe de travail spécialisé sur la formation professionnelle du projet commun CME-CED propose de lancer un programme de préparation/mise en œuvre axé sur le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, dans le cadre d'un amalgame ouvert de difficultés et de résistances envisageables dans la formation professionnelle. Les compétences de ce domaine d'apprentissage sont nécessaires pour les seuls aspects économiques et de politique de l'emploi sur les marchés en développement et pour l'intégration économique croissante dans presque tous les domaines d'activité.

Le programme de préparation et de mise en œuvre pourrait inclure, entre autres, les points focaux suivants :

- Dialogue, exploration, acceptation et perspective
La mise en œuvre de 5-7 conférences d'acteurs dans des domaines professionnels et secteurs avec la participation de personnes responsables de la formation professionnelle dans les institutions, les autorités compétentes, les associations. Ceux-ci incluent notamment des représentants des pratiques de formation dans les écoles et les entreprises, des associations professionnelles et des syndicats, ainsi que des scientifiques. Pour chaque domaine/secteur professionnel, 3 à 5 groupes de travail devraient identifier les (sous-) compétences et les domaines thématiques/sujets clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, décrire les profils des exigences, effectuer des analyses de statu quo et définir les exigences d'action, identifier les desiderata de recherche et de financement, etc.

Ces conférences d'acteurs lanceraient un processus de dialogue participatif pour explorer les besoins pratiques et les opportunités de mise en œuvre, en mettant l'accent sur la sensibilisation et l'acceptation, ainsi que sur une réflexion critique et des suggestions créatives.

- Good practice
Recueillir de bons exemples, leur documentation et leur préparation pour Internet. Les travaux entamés par le BIBB, l'EPIZ et d'autres pourraient être poursuivis et intégrés dans l'agence de bonnes pratiques mise en place par le BIBB avec le DBU. Pour ces exemples, des critères et une structure de présentation uniforme sont développés. Ils sont accompagnés de stratégies de « transfert actif », tirées d'exemples de bonnes pratiques « scolarisation ». Les efforts en matière d'éducation dans le *domaine d'ap-*

prentissage Développement mondial deviendraient un « visage » avec des exemples de réussite spécifiques d'une adresse permanente centralisée.

- Tests pilotes
Sur la base des expériences de la phase de dialogue et du recueil de bonnes pratiques, des développements expérimentaux modèles et des essais dans des domaines innovants avec une orientation de transfert élevée sont initiés. Ceux-ci comprennent entre autres :
 - des modules pour la formation des enseignants et des instructeurs,
 - des concepts pour la conception conjointe du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans la formation professionnelle,
 - des méthodes de mise en œuvre axées sur l'expérience, le développement de médias,
 - le développement et mise à l'essai de missions de travail et de tâches, recueil de cas, etc.,
 - la mise au point et mise à l'essai d'un média de référence (par exemple, un guide) sur la sensibilisation et la qualification pour « aider à façonner la mondialisation » dans la formation professionnelle,
 - le développement d'une conception correspondante pour les missions et les stages à l'étranger, pour les projets d'échange, les rencontres et coopérations internationales, ainsi que pour leurs tests et évaluations.

- Qualifications supplémentaires
Le développement de modules pour les qualifications supplémentaires interprofessionnelles ou spécifiques à un domaine, par exemple pour les professionnels du tourisme : « Compétences interculturelles et spécifiques à la culture pour travailler dans des régions spécifiques du continent africain ». Ces qualifications supplémentaires pourraient être certifiées, utilisées avec souplesse et même acquises parallèlement à la formation professionnelle.

- Recherche
Recherche pédagogique professionnelle sur « La formation professionnelle dans une époque de mondialisation », par exemple sur les thèmes suivants :
 - Possibilités et limites d'action pour façonner le développement mondial dans la vie professionnelle quotidienne,
 - Base scientifique et concrétisation de la compétence spécifique de l'EFP et identification des intersections de la « chaîne de valeur » de l'éducation,
 - Études sur le domaine d'apprentissage : traitement des incohérences et des contradictions,
 - Analyse des exigences de qualification et analyse de l'activité face à l'étrangeté et à la mondialisation,
 - Développement d'un concept global correspondant (inter-champ professionnel) pour la formation professionnelle.

- Accompagnement scientifique
Le programme reçoit un appui scientifique pour la documentation, les conseils, les services, l'évaluation et le transfert.

4.6.9 Bibliographie

Bader, R., Müller, M. (Éd. 2004) : Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeld-Konzept, Bielefeld

Bader, R. (2004) : Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischen Jahresplanungen für die Berufsschule, p. 11-37. Dans : Bader, R., Müller, M. (Éd.), voir ci-dessus

BLK – Commission fédérale pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche (2001) : Apprendre et façonner l'avenir – éducation au développement durable (Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung). Congrès BLK les 12 et 13 juin 2001 à Osnabrück. Matériels pour la planification de l'éducation et le financement de la recherche, numéro 97, Bonn

BLK – Commission fédérale pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche (1999) : Apprendre et façonner l'avenir – Éducation au développement durable – Cadre de référence (Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen). Matériels pour la planification de l'éducation et le financement de la recherche, numéro 69, Bonn

BLK – Commission fédérale pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche (1999) : Apprendre et façonner l'avenir – Éducation au développement durable (Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung). Rapport sur le programme de Gerhard de Haan et Dorothee Harenberg, Université libre de Berlin. Matériels pour la planification de l'éducation et le financement de la recherche, numéro 72, Bonn

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (1980) : L'environnement dans l'enseignement (Umwelt im Unterricht). Décision de la CME du 17/10/1980, Bonn

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (1997) : Plan d'apprentissage cadre pour la formation professionnelle dans l'hôtellerie, spécialiste de la formation dans l'hôtellerie; Professionnel(le) de l'hébergement ; Spécialiste de la restauration, spécialiste de la restauration système, employé d'hôtel, (Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe, Ausbildungsberufe Fachkraft im Gastgewerbe; Hotelfachmann/-frau; Restaurantfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/-frau) Décision de la CME du 05/12/1997, Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe97-12-05-idF-14-03-28_08.pdf (Accès : 10/01/2016)

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2002) : Plan d'apprentissage cadre pour la formation professionnelle de technico-commercial (Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau). Décision de la CME du 14.06.2002, Bonn, <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf> (Accès : 10/01/2016)

Conférence des ministres de l'éducation (CME) : Accord-cadre sur la formation professionnelle (Rahmenvereinbarung über die Berufsschule). Décision de la CME du 14-15/03/1991

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2000): Documents à distribuer pour l'élaboration des programmes-cadres de la Conférence des ministres de l'éducation (CME) pour la formation professionnelle dans les écoles professionnelles et leur coordination avec les règlements de formation fédéraux pour les professions de formation reconnues du 15/09/2000 (Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe)

de Haan, G. (2002) : Politische Bildung für Nachhaltigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn, numéro 1, www.blk21.de/daten/texte/kernthemen.pdf (Accès : 10/01/2016)

de Haan, G. (2004) : Politische Bildung für Nachhaltigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn, numéro 7-8, p. 39-46

de Haan, G., Harenberg, D. (2000) : Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. Schulmagazin, numéro 7-8

Fischer, A. (1999) : Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung, p. 383–408. Dans: Huisinga, R.; Lisop, I.; Speier, H.-D. (Éd.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis, Frankfurt am Main

Fischer, A. (2000) : Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (Einleitung), p. 1-11

Fischer, A. (2000) : Lernfelder und nachhaltige Entwicklung, p.1-14. Dans : http://www.sowi-online.de/journal/2000_1/fischer_lernfelder_nachhaltige_entwicklung.html (Accès : 10/01/2016)

Kutt, K. (2001) : Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dans : BWP, numéro 1

Kutt, K.; Mertineit, K.-D. (Éd. 2000) : Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dokumentation eines Expertengesprächs am 25. und 26. Okt. 2000 in Bonn. Dans: Umweltschutz in der beruflichen Bildung, numéro 74, Bonn

Mertineit, K.-D., Exner, V. (2003) : Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten, Köln

Mertineit, K.-D., Nickolaus, R., Schnurpel, U. (2001) : Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn

Meyer, H., Toepfer, B. (Éd. 2004) : Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld

Meyer, H., Toepfer, B. (2004) : Nachhaltigkeit im Hörspiel: « Willkommen im EINE WELT HOTEL » Dans : Meyer, H., Toepfer, B., voir, p. 9-21

Tiemeyer, E. (2005) : Fachberater für nachhaltiges Wirtschaften (FANWI). Curriculumentwicklung und -erprobung, Projektevaluation und Ergebnistransfer, Soest

Tiemeyer, E., Wilbers, K. (2006): Berufliche Bildung und nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele, Bielefeld

Toepfer, B. (o. J.) : Globales Lernen in der Beruflichen Schule,
<http://www.globlern21.de/glberuf.html> (Accès : 10/01/2016)

Toepfer, B. (2002) : Globales Lernen und Berufliche Schulen. Dans: Praxisbuch Globales Lernen. Solidarisch leben lernen e. V. (éd.), Frankfurt/M.

Trampe, W. (2001) : Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dans : Seminar, numéro 4, p. 101-108

Ajout : Sélection de littérature récente

Institut fédéral de formation professionnelle (BIBB) (éd. 2013), o. V. (Kuhlmeier, W., Mohiric, A., Reichwein, W., Vollmer, Th., Vollmers, B.) : Der Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aus Sicht der fachlichen und wissenschaftlichen Begleitung. Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Infoblatt der sechs Modellversuche im Förderschwerpunkt, p. 3-5, Bonn

Institut fédéral de formation professionnelle (BIBB) : Expériences modèles Formation professionnelle pour le développement durable (Modellversuche Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/33716.php> (Accès : 10/01/2016)

Kettschau, I., Mattausch, N. (2002) : Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum Ernährung/Hauswirtschaft. HuW 1/2002

Kuhlmeier, W., Vollmer, T. (2013) : Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung im Kontext der UN-Dekade « Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ». Dans : bwp@ Berufs und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-20,
http://www.bwpat.de/ausgabe24/kuhlmeier_vollmer_bwpat24.pdf (Accès : 10/01/2016)

Kuhlmeier, W., Mohoric, A., Vollmer, Th. (Éd.) : Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Berichte zur Beruflichen Bildung,
<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7453>
(Accès : 10/01/2016)

Kuhlmeier, W., Vollmer, Th. (2015) : Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Stand und Perspektiven, Formation professionnelle Numéro 151, 2015

Kutt, K. (2013) : Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Spiegel öffentlicher, politischer Verlautbarungen, Meinungen und Stellungnahmen – Eine kritische Bestandsaufnahme 2013, http://inbak.de/files/bbne_im_spiegel_oeff._meinungen_2-13.pdf
(Accès : 10/01/2016)

Kutt, K. (2009) : Globalisierung gestalten in der Berufsbildung,
http://www.inbak.de/files/ausbilderhandbuch_globalisierung_ueberarbeitet_14.12.pdf
(Accès : 21/01/2016)

Meyer, H., Stomporowski, St., Vollmer, Th. (Éd.) (2009) : Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – GInE – Abschlussbericht, Books on Demand Verlag, Norderstedt.

Schlömer, T. (2009) : Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften, München

Stomporowski, St. (2011) : Das « Globale Welt-Hotel » – Berufsbildung für nachhaltiges Handeln im Hotel- und Gaststättengewerbe

Stomporowski, S. (2011) : Markierungspunkte für eine Fachdidaktik Nachhaltigkeit mit Beispielen aus dem Berufsfeld Ernährung. Dans : St. Stomporowski (Éd.): Die Vitamine liegen unter der Schale, p. 110-147, Baltmannsweiler

5 Le domaine d'apprentissage Développement mondial en tant que mission de toute l'école

Reiner Mathar

La mondialisation touche de plus en plus tous les domaines de la vie des enfants et des adolescents, leur quotidien étant marqué par l'influence des produits fabriqués dans le monde entier. Les médias apportent des informations quotidiennes sur d'autres régions du monde et sur le changement mondial. L'école elle-même est un microcosme de ce changement et est définie par la diversité. Les futurs espaces de travail et de vie des enfants et des adolescents sont également soumis, dans l'économie, la politique, l'environnement et la société, aux interdépendances mondiales qui influencent leur mode de vie. De hautes attentes sont placées dans l'éducation pour relever ces défis dans le cadre de la perspective cible du développement durable.

Outre les **directives scolaires légales**, les plans d'éducation/de formation, les normes éducatives et les recommandations de ce cadre pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, d'autres documents et décisions sont importants pour la planification de l'Éducation pour le développement durable (EDD) (cf. chap. 1.2.3). Ils forment le cadre et promeuvent l'acceptation de l'EDD dans le dialogue avec les propres acteurs et l'environnement de l'école.

Le **Développement durable**, compris comme une conception autodéterminée et participative viable de tous les domaines de la vie, en y associant les droits universels de l'homme ainsi que les exigences et les opportunités de la diversité culturelle, n'est pas possible sans un apprentissage approprié. Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* met davantage l'accent que précédemment sur ce lien de l'éducation avec des processus de développement mondial et durable. Outre l'école, cela concerne également d'autres domaines de l'éducation formelle ainsi que les domaines d'éducation non formels. Dans les rapports de l'UNESCO, dans le contexte de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation pour le développement durable (EDD), cet aspect revêt de plus en plus d'importance (cf. Rapport 2012¹⁵³). La CEE-ONU¹⁵⁴ met également l'accent sur le développement global de l'EDD dans sa stratégie. Les écoles sont donc invitées à réfléchir à leurs propres actions à la lumière du modèle du développement durable et à identifier les possibilités d'intégrer (davantage) le concept de durabilité dans chaque domaine. Le développement d'une « école intégrée » en tant qu'école, dans laquelle le développement durable est ancré à tous les niveaux, requiert, outre la mise en œuvre curriculaire du *domaine d'apprentissage Développement mondial*, le développement continu de l'organisation de l'école.

Outre une coordination plus étroite des matières entre elles et leur orientation sur le déve-

¹⁵³ UNESCO (2012) : Shaping the education of tomorrow, 2012 full-length report on the UN-Decade of Education for Sustainable development, Paris

¹⁵⁴ UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2005) : Strategy for ESD

loppement durable, il s'agit de l'ancrage structurel de la durabilité dans l'organisation de l'école et dans le quotidien scolaire.

Les attentes envers les écoles dépassent de plus en plus le cadre de la transmission du savoir dans la matière concernée. Dans ce contexte, les nouvelles formes de coopération locale, les exigences changeantes imposées au responsable de l'école et une coopération plus étroite avec l'environnement local de l'école jouent un rôle important. Les compétences générales du quotidien et de la vie sont de plus en plus au centre de l'éducation scolaire et du travail éducatif et ont un impact sur l'enseignement spécialisé. La création d'écoles toute la journée favorise ces développements et élargit les perspectives de la conception et de la définition des priorités des écoles. Outre la coordination des références thématiques dans les matières et les domaines d'apprentissage, l'établissement scolaire dans son ensemble gagne en importance grâce au lien sémantique de ses divers éléments. La gestion de l'école et la conception de la vie à l'école doivent également être guidées par le principe directeur du développement durable afin de créer des écoles sur les modèles d'un mode de vie durable. Une plus grande attention est ainsi accordée à **d'autres domaines en complément de la mission principale de l'enseignement** :

- gestion de l'école et pilotage du développement scolaire,
- répartition démocratique des tâches et coopération des acteurs,
- travail social scolaire,
- vie scolaire et offres de cours d'enrichissement,
- réseaux, coopérations et partenariats,
- gestion de l'école, cycle des matières et gestion des ressources,
- conception structurelle et équipement,
- développement de la qualité et contrôle des résultats.

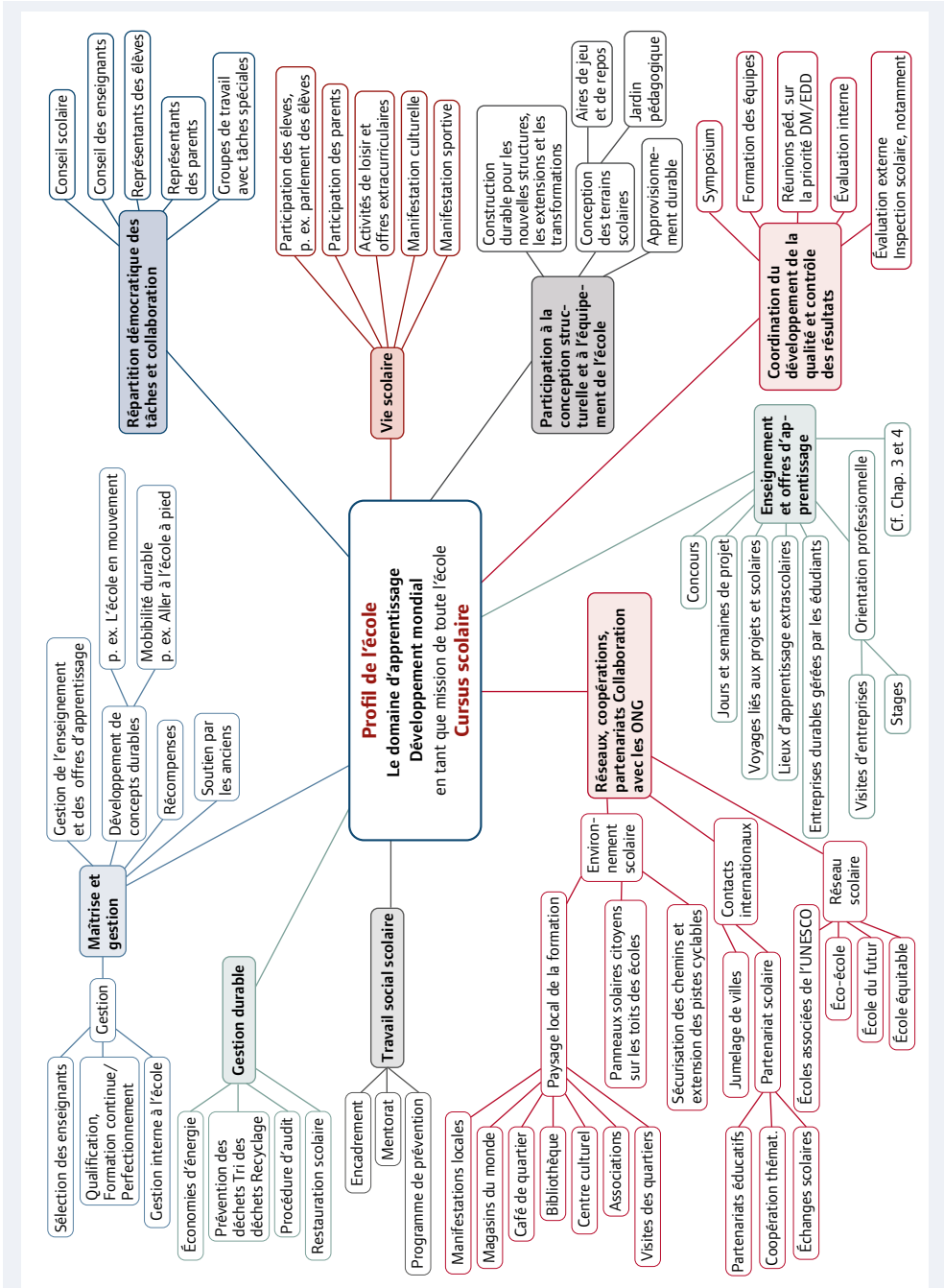
Des partenaires de coopération peuvent être trouvés pour chacune de ces priorités, lesquels prodiguent non seulement des conseils professionnels aux responsables des écoles, mais qui ont aussi souvent développé des offres de coopération axées sur l'enseignement.¹⁵⁵

Le concept du *domaine d'apprentissage Développement mondial en tant que mission incombrant à toute l'école* ne consiste pas en une exigence structurelle fermée en soi, mais en une plate-forme ouverte qui soutient les établissements d'enseignement pour le regroupement et le développement continu des priorités déjà existantes avec des éléments d'éducation au développement durable, respectivement de l'apprentissage mondial. Le développement du domaine d'apprentissage est une contribution au développement de la qualité de l'école. Il s'agit de la bonne école en fonction de critères généralement acceptés (notamment, la performance, la gestion de la diversité, la qualité de l'enseignement, la responsabilité, la vie scolaire et l'école en tant qu'institution d'apprentissage), tels qu'ils sont aussi utilisés dans les récompenses, p. ex. le Prix des écoles allemandes¹⁵⁶. C'est une tâche qui incombe à l'ensemble de la communauté scolaire – pour les responsables d'écoles, la direction, les enseignantes et enseignants, les collaboratrices et collaborateurs, les élèves, les parents, les partenaires de coopération et les amis.

¹⁵⁵ Voir la rubrique « Écoles pour l'apprentissage mondial »

(<http://www.globaleslernen.de/de/schulen-fuer-globales-lernen>) ainsi qu'entre autres la newsletter « Schulprofilbildung und Schulentwicklung » (Avril 2015; www.globaleslernen.de/de/newsletter) sur la plate-forme centrale de l'apprentissage mondial.

¹⁵⁶ <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>

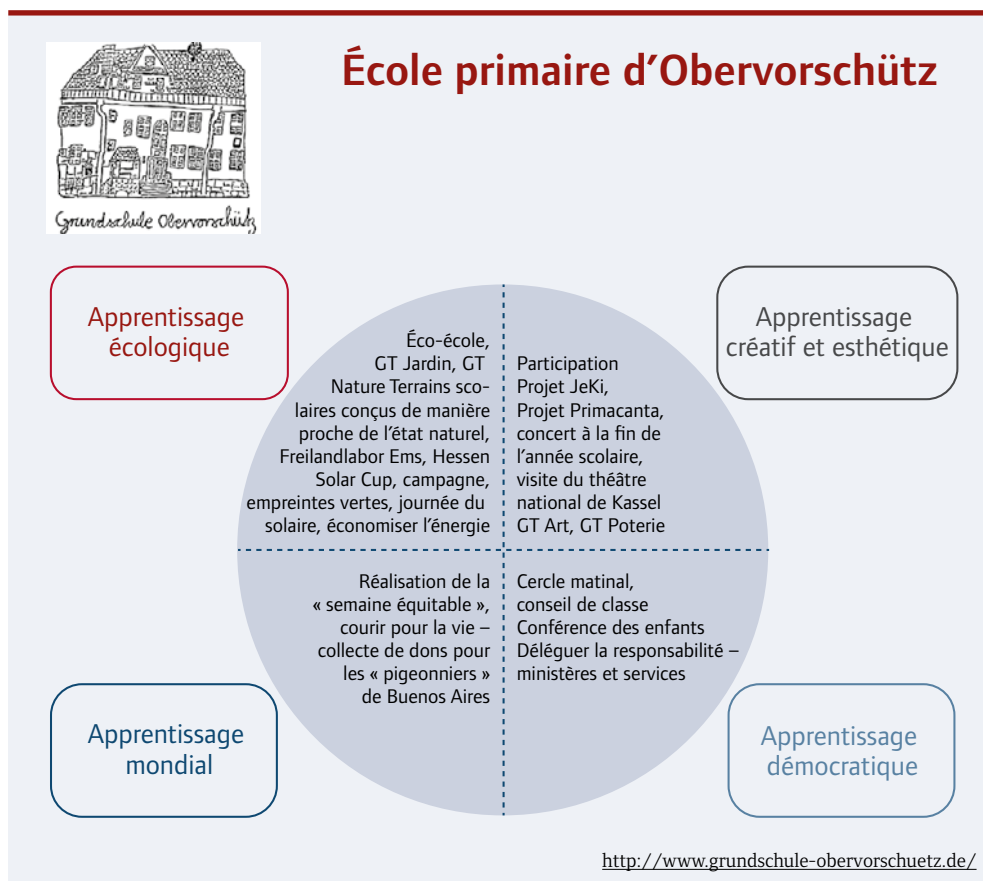


© R. Mathar, Cadre de référence du domaine d'apprentissage Développement mondial, 2015

III. 13 : Le domaine d'apprentissage Développement mondial. Représentation modélisée des domaines/tâches liés à l'école pouvant être conçus/exécutés durablement selon l'idée directrice du cadre de référence du développement mondial.

5.1 Profil scolaire – Programme scolaire – Cursus scolaire

Le profil scolaire, le programme scolaire et le cursus scolaire sont, sous différentes formes, des éléments importants du développement de l'école en tant qu'éléments de la définition des priorités scolaires et de la planification à moyen terme. Dans le contexte de l'ancrage structurel visé de l'EDD dans l'éducation formelle¹⁵⁷ à travers le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, ces priorités doivent avoir toute leur importance dans le profil scolaire/programme scolaire/cursus scolaire (pour l'élaboration du cursus scolaire, voir le chapitre 3.9). Le travail sur le programme scolaire doit être compris comme un processus de dialogue ouvert sur les priorités et les projets dans le sens du développement durable. De nombreuses écoles qui ont démarré ce processus de différentes manières pour l'apprentissage mondial, l'éducation environnementale ou d'autres domaines de l'éducation au développement durable fournissent des exemples inspirants.



¹⁵⁷ Cf. *Stratégie de l'avenir 2015+* du Comité national de la Décennie des Nations Unies Éducation au développement durable, 2013, https://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf (Accès : 10/01/2016)



École Carl von Linné

En 2013, l'école Carl von Linné a été l'une des premières écoles de Berlin à recevoir le prix d'une **École équitable**.

Dans ce contexte, les écoles remplissent des critères des domaines

- Équitable vis-à-vis des personnes dans l'école/culture scolaire démocratique
- Équitable vis-à-vis de l'environnement et du climat/responsabilité écologique
- Équitable vis-à-vis des personnes du monde entier/apprentissage mondial

Par ailleurs, l'apprentissage mondial doit être intégré dans le programme scolaire. L'**École équitable** propose un fil conducteur d'orientation pour les activités variées issues de différents domaines spécialisés et d'apprentissage.

Équitable vis-à-vis des personnes dans l'école/culture scolaire démocratique

Participation à l'élection des moins de 18 ans – Points d'équité lors de la fête du sport scolaire – très haute satisfaction des élèves dans les relations (rapport de l'inspection des écoles)

Équitable vis-à-vis de l'environnement et du climat/responsabilité écologique

Équipe en charge du « goûter bio à la récré » – Traitement et utilisation créatifs d'objets usagés dans les ateliers d'apprentissage

Équitable vis-à-vis des personnes du monde entier/Apprentissage mondial

L'apprentissage mondial joue un rôle important dans l'enseignement et les loisirs :

- Aménagement de « classes mondiales »
- Enseignement interdisciplinaire
- Équipe Fairtrade
- Newsletter de l'école Apprentissage mondial
- Thème de l'année scolaire « École équitable »
- Partenariat scolaire avec le Sénégal
- Participation à des concours scolaires sur la durabilité et l'apprentissage mondial
- Coopération avec l'ASET e.V.

<http://linne.schule/joomla3/index.php/globales-lernen>



Lycée E.T.A. Hoffmann Bamberg

Membre du réseau des écoles
associées de l'UNESCO

Elles sont réparties dans plus de 100 villes sur tout le territoire de la République fédérale : environ 200 écoles associées de l'UNESCO. Dans le monde entier, quelque 10 000 écoles qui collaborent dans le réseau ASP-net (Associated Schools Project net) des États membres de l'UNESCO. L'important pour elles est une culture de la paix – grâce à l'éducation aux droits de l'homme, à l'éducation à la démocratie, à l'apprentissage interculturel et mondial ainsi qu'à l'éducation à l'éducation et au patrimoine mondial.

Qu'est-ce que cela signifie pour le lycée E.T.A. Hoffmann ?

À l'école associée de l'UNESCO, les élèves ainsi que les enseignants et les parents suivent les lignes directrices de l'UNESCO, p. ex. par le biais des activités suivantes :

- Mise en réseau avec d'autres écoles associées de l'UNESCO (régionales, nationales, internationales)
- Journée à thème internationale, p. ex. sur les droits de l'homme
- Projets éducatifs au Népal et en Tanzanie
- Projets et expositions sur le patrimoine mondial de Bamberg
- Divers contacts internationaux entre les élèves et les enseignants
- Éducation environnementale directe sur les grands terrains scolaires

www.eta.bnv-bamberg.de/

5.2 Enseignement et apprentissage

La mission clé de l'école est l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre des cours et des projets extracurriculaires. Le cadre de référence fait état, aux chapitres 3 et 4, d'aides concrètes dans presque toutes les matières jusqu'au diplôme de fin de scolarité pour le défi de combiner les compétences clés centrales avec les contenus pertinents dans un *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans le cursus scolaire. Ceci n'est normalement réalisable qu'étape par étape et via des projets d'épreuve réussis.



École intégrée Sophie Scholl

École coopérative intégrée de Wennigsen

Projets d'enseignement thématique pour tous

Apprendre dans des contextes donnés est une évidence pour les élèves de **l'école intégrée Sophie Scholl de Wennigsen (SSGS)** près de Hanovre. Le concept : Travailler dans des projets d'enseignement thématique (PET) signifie enseigner dans des contextes interdisciplinaires. Chaque année scolaire, chaque classe de toutes les filières scolaires travaille sur au moins un sujet du PET. Ces sujets sont déterminés par la conférence générale pour les différentes classes :

p. ex. Désert (la vie dans des régions extrêmes), eau, forêt, moi et tous – origine et destination ? Inde, fascisme/néofascisme. Les contenus sont basés sur les programmes de base des matières, parmi lesquelles trois à cinq sont impliquées dans le PET. De nombreux sujets concernent le domaine du développement mondial. Le travail est apprécié à la fin de la période PET – d'une durée maximale de 8 semaines – dans le cadre d'une présentation commune reflétant la diversité et la qualité des résultats. Toutes les classes d'une année scolaire sont impliquées. Les partenaires de la coopération parascolaire (p. ex. « Welt: Klasse Wennigsen », l'éducation rencontre le développement) sont inclus dans l'apprentissage mondial à l'école. Le partenariat avec la Heritage School de Kolkata/Inde (échange scolaire et « classe germano-indienne ») constitue également la référence.

<http://www.kgs-wennigsen.de>

Cela implique l'établissement d'un lien entre les champs de contenus spécialisés, tels que la santé, la justice et le développement durable.¹⁵⁸ Le cadre de référence fournit des aides sur la manière dont les contributions des différentes matières peuvent être coordonnées dans un **cursus scolaire** pour le développement des compétences dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* (cf. chap. 3.9).

¹⁵⁸ Reiner Mathar (2010): Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung, gemeinsam in der Schule aktiv für die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Dans: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 6, Kronach

Lorsque les élèves doivent être soutenus et activement impliqués dans le développement de compétences pour concevoir leur propre vie au sens du développement durable, la coexistence à l'école revêt une importance particulière. La **participation des élèves** à la planification et à la conception de projets scolaires et à l'enseignement revêt une grande valeur. Les conventions et les réglementations en tant qu'expression de formes de vie durables ne sont crédibles et efficaces que si elles sont développées de manière participative dans un processus de négociation démocratique. Les programmes en matière de compétences de la vie active utilisés à l'école devraient mettre l'accent sur l'aspect social du développement durable. Ici aussi, il s'agit de combiner les approches existantes (apprentissage de la démocratie, médiation, prévention de la violence, école sans racisme, etc.) avec comme priorité le *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

L'apprentissage scolaire ne se limite pas à l'enseignement. Les projets extrascolaires (ou en rapport avec les cours), tels que les **voyages scolaires et pédagogiques**, la **visite de lieux d'apprentissage extrascolaires** ou la **coopération avec des projets culturels** sont des extensions indispensables des possibilités d'apprentissage et d'expérience et revêtent une grande importance pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Les offres sont variées et facilement accessibles via les serveurs éducatifs.¹⁵⁹



Depuis 15 ans, la KinderKulturKarawane (KKK) avec ses jeunes groupes culturels du Sud Mondial s'invite dans des écoles – p. ex. à **Hambourg, Oschatz, Marburg, Fribourg, Aix-la-Chapelle, Lindenberg** et **Oldenburg** – et même depuis lors, à de multiples reprises et en tant que partie intégrante de la planification scolaire annuelle. La présentation scénique artistique et les ateliers dirigés par les jeunes reprennent tout naturellement les thèmes du développement mondial. La rencontre d'égal à égal et l'invitation à participer mènent rapidement au contact et à un changement de perspective. Les groupes KKK viennent du Ghana, du Pérou, d'Afrique du Sud, de Bolivie, du Cambodge ou d'Inde et offrent des opportunités idéales pour appliquer les premières connaissances en langue étrangère en espagnol, anglais ou français. L'acrobatie, les danses traditionnelles et modernes pratiquées ensemble, trouvent un lien dans le sport; le chant choral et l'utilisation d'instruments les plus divers dans les cours de musique. Les groupes théâtraux de la KKK permettent d'aborder l'importance du théâtre dans notre pays et dans leur pays d'origine. Leurs pièces, dont les représentations constituent souvent le point culminant, traitent des sujets les plus proches des jeunes, tels que les problèmes avec les adultes, la peur de l'avenir et la pauvreté.

www.kinderkulturkarawane.de

¹⁵⁹ cf. à ce sujet la plate-forme Internet centrale www.globaleslernen.de

5.3 Pilotage et gestion

La direction de l'école joue un rôle important dans la conception du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Par conséquent, dans le cadre de la **qualification et de la formation continue des chefs d'établissements** et des inspecteurs des établissements scolaires, il convient de prendre en compte la transmission d'une compréhension profonde du modèle de développement durable et des mesures qui en résultent pour le développement scolaire. La direction et les inspecteurs d'écoles sont à cet égard confrontés au défi de devoir concilier les objectifs de la politique de l'État en matière d'éducation avec les tâches et les objectifs de l'institution scolaire. Si des achats « équitables » et « écologiques » sont envisagés, p. ex. pour la cantine, cela nécessite une action correspondante de l'institution scolaire. Si les cycles du matériel scolaire doivent être organisés de manière durable, le personnel de l'institution scolaire doit être impliqué. Tout cela peut faire partie d'un programme régional d'éducation axé sur le développement durable.¹⁶⁰

La **sélection et la planification de la formation continue des enseignants** revêtent une importance fondamentale, bien évidemment pour la définition des objectifs scolaires. Des incitations par la création d'agences de promotion, qui renforcent le *domaine d'apprentissage Développement mondial* par le biais de structures de responsabilité, peuvent également constituer un élément efficace de la planification du personnel dans ce contexte. Pour la conception de la dimension sociale et culturelle d'un développement scolaire durable, la dotation en personnel au-delà de l'enseignement dispensé par des enseignantes et enseignants revêt une importance particulière. L'**organisation d'offres d'encadrement** ainsi que l'**intégration du travail social scolaire** avec la possibilité de **participation des élèves** et l'**implication des parents** et des partenaires scolaires constituent un domaine d'action non négligeable. Il existe des formes organisationnelles éprouvées, p. ex. pour les **manifestations sportives et culturelles, les cafés des parents et les cours de cuisine**.

L'**implication** transparente et responsable **des représentants des parents** est décisive pour le succès de telles mesures de développement scolaire. Ils devraient pouvoir s'identifier dans le cadre de leurs tâches et possibilités avec un développement de profil durable et les intégrer dans le public scolaire sous leurs différents aspects.

¹⁶⁰ Dans le programme « Améliorer l'école ensemble » en Hesse, à titre d'exemple, les budgets scolaires d'État fédéré et de l'institution municipale sont regroupés dans un budget commun avec une large couverture mutuelle.

« Améliorer l'école ensemble signifie également promouvoir la coopération régionale avec les parents, les entreprises, les associations, etc., au-delà du bien des élèves. Les priorités de travail dans le projet pilote sont en outre la gestion de la qualité dans les écoles, l'élaboration d'un programme éducatif régional, le renforcement de la responsabilité individuelle des écoles et le développement de structures de gestion dans les écoles. »

<https://www.kreisgg.de/bildung/schulentwicklung/schule-gemeinsam-verbessern/> (Accès : 24/11/2014)

La coopération sous diverses formes entre l'école et les services d'aide à la jeunesse ou, aussi, la participation des écoles aux stratégies municipales de développement durable ou aux paysages éducatifs régionaux en sont d'autres exemples.

Le modèle de pilotage dans les écoles de plus grande taille se fait souvent par un groupe de direction ou de pilotage. Outre le **pilotage du processus de développement de l'école**, il assume souvent la responsabilité de suggestions sur l'utilisation optimale d'horaires flexibles, la **conception d'un emploi du temps** concret ainsi que sur le rythme quotidien et annuel. Ces exigences ou suggestions structurelles sont d'une importance fondamentale pour la mise en œuvre du contenu d'un modèle. Elles définissent les marges des projets de test des accords curriculaires, peuvent être motivantes ou démotivantes et nécessitent une réflexion axée sur les élèves et le modèle.

5.4 Terrains scolaires, bâtiments, salles et équipement

Les terrains scolaires, bâtiments, les salles de classe et leur équipement sont une expression évidente de la perception de soi de l'école et du modèle social de durabilité. La construction de nouvelles écoles, leur restructuration et leur extension ne sont plus réalisées isolément par les promoteurs, les architectes et les entreprises de construction pour le compte de l'institution scolaire. Les **processus de participation** pour les futurs utilisateurs et le quartier sont devenus évidents, bien que pas toujours faciles et à la satisfaction de tous. Notamment en ce qui concerne les méthodes de construction et les matériaux de construction durables, les concepts d'énergie durable et d'approvisionnement, il s'agit d'un processus d'apprentissage complexe pour *tous* les participants. Cependant, en tant que codécideurs, les écoles sont rapidement dépassées et dépendent du soutien de leurs partenaires spécialisés. Néanmoins, les chances de transformer son propre chantier de construction d'école ou celui de l'école voisine en un lieu d'apprentissage productif pour les processus d'apprentissage scientifique, technique, économique, artistique et professionnel sont idéales.

L'équipement et la gestion des bâtiments ajoutent une autre dimension aux processus d'apprentissage du développement durable. **Les marchés publics durables** sont devenus un domaine spécialisé important pour lequel il existe de nombreuses aides.¹⁶¹ La confrontation réaliste avec les possibilités et problèmes connexes et leur discussion dans le contexte scolaire plus large avec les parents et les amis conduit (bien que ce ne soit pas en aucun cas toujours directement) à l'expérience importante de la pertinence des processus d'apprentissage et à un sentiment d'auto-efficacité.

Grâce au développement de concepts pour l'élaboration (plus) durable de cycles de matières et à l'**utilisation de ressources** ainsi qu'au dialogue à ce sujet, les élèves sont confrontés à des conflits de mise en œuvre du développement durable et peuvent développer des compétences pour leur propre mode de vie. L'orientation sur le développement durable crée également des approches pour résoudre des tâches éducatives parfois banales et semblant souvent ennuyeuses dans le **domaine de la prévention et de l'élimination des déchets**, de la propreté, de l'économie et de l'entretien des équipements publics.

¹⁶¹ Cf. entre autres

• http://www.nachhaltige-beschaffung.info/DE/Home/home_node.html (Accès : 10/01/2016)



École Paulusschule

École primaire catholique
Paulusplatz



Le papier pour protéger les ressources

Économiser le papier – Collecter le vieux papier – Utiliser le papier recyclé

Depuis 5 ans, l'école Paulus gère une liste de diffusion par courriel. Aujourd'hui, 98 pour cent de toutes les familles s'impliquent et économisent ainsi des frais considérables en papier et en photocopie.

Boutique Paulus

Fournitures scolaires portant le label de l'Angle bleu

La boutique Paulus est aujourd'hui une institution solide. Avec l'aide d'un adulte, elle est gérée par les élèves de quatrième année. De cette manière, ils apprennent non seulement la gestion responsable des matières premières, mais aussi de l'argent liquide. À la vaste gamme de papier (brochures, classeurs, blocs et enveloppes constitués à 100 % de papier recyclé) s'ajoutent des produits recyclés, et d'autres à base de bioplastique et de bois (certifié FSC) ainsi que de carton. Les enfants se familiarisent ainsi avec les matériaux et les labels écologiques auxquels ils devraient prêter attention lors d'un achat (Blue Angel, FSC, PEFC).

Kit de démarrage

Les élèves de troisième année emballent pour leurs parrains

Ici, les élèves de troisième année rassemblent toutes les fournitures scolaires à base de produits de haute qualité et à haute valeur écologique à un prix raisonnable pour les élèves de première année !

Tri des déchets

Séminaire sur les déchets de la centrale des consommateurs

Depuis 4 ans, les élèves à partir de la première année trient de manière autonome leurs déchets dans le cadre de la gestion des classes. Après les vacances d'automne, les enfants participent à un séminaire sur les déchets organisé par la centrale des consommateurs et sont ainsi sensibilisés à la recyclabilité et à la protection des ressources. En troisième année, les enfants de l'école Paulus en apprennent beaucoup sur la fabrication du papier créent leur propre papier en-tête avec du vieux papier. Après cela, ils sont parfaitement préparés pour la boutique Paulus.

<http://www.umweltschulen.de/audit/paulusschule/paulusschule.html>

École internationale intégrée d'Heidelberg



École associée de l'UNESCO



Participation active à la protection de l'environnement à l'aide de l'éco-audit

L'IGH a été la première école d'Allemagne à appliquer l'ancien règlement CE, désormais appelé EMAS (Environnement Ecoaudit Scheme), à l'école. Il s'agit des normes européennes normalisées en matière de protection de l'environnement. Depuis la première certification en 1999, l'IGH a été reconnue à plusieurs reprises comme école d'audit.

Nous réalisons régulièrement les étapes prescrites par le règlement EMAS dans notre quotidien scolaire. Ainsi, la consommation d'énergie, d'eau et de matériaux, la production de déchets, la végétalisation et la mobilité sont examinées chaque année afin de déterminer dans quelle mesure notre comportement est respectueux de l'environnement dans ces domaines. Dans cette optique, un programme environnemental avec des objectifs d'amélioration est régulièrement élaboré. Sa mise en œuvre incombe à l'équipe environnementale, qui comprend la direction de l'école, les enseignants, les élèves, des représentants de l'administration de l'école et de l'agence environnementale ainsi que les responsables des questions environnementales. Dans chaque classe, deux élèves porte-parole de l'environnement sont élus. Pour eux, il y a des réunions hebdomadaires avec les responsables des questions environnementales. L'équipe E veille au bon comportement en matière de gestion de l'énergie et s'occupe de projets tels que «*EEE-Erneuerbare Energien* » (Faire l'expérience des énergies renouvelables). La brochure disponible au secrétariat de l'école est également une aide pour les classes à la recherche de stages pratiques ou de destinations d'excursions.

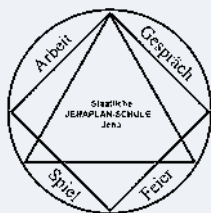
L'école reçoit un soutien financier de la ville de Heidelberg pour les efforts d'économie d'énergie. Une installation solaire et une éolienne ont entre autres ainsi pu être achetées. Des projets sur des thèmes tels que les déchets, l'eau, la mobilité, la végétalisation, la santé et la nutrition sont mis en œuvre, et des élèves particulièrement dévoués se voient remettre un certificat environnemental. Une déclaration environnementale annuelle informe sur les travaux de l'école. Au fil de nombreuses années de travail, des réseaux parascolaires ont été mis en place. À titre d'exemple, l'IGH a organisé un séminaire avec des écoles de cinq pays européens.

<https://igh-heidelberg.com>

L'école offre la possibilité de travailler dans un espace clair pour expérimenter p. ex. des **mesures de l'utilisation durable de l'énergie**, mais également de connaître les limites de mise en œuvre. Ces possibilités s'étendent de la gestion économique et efficace de ressources limitées à des achats équitables, socialement responsables et respectueux de l'environnement, à une **alimentation saine issue de la production biologique et régionale**. Le chemin qui mène à des AG, des présentations publiques sur Internet, des options obligatoires et des **entreprises durables gérées par les élèves**¹⁶² appropriées, mais également aux contenus essentiels des matières scolaires, n'est alors pas loin.

¹⁶² cf. entre autres :

• NaSch-Community : réseau d'entreprises durables gérées par les élèves : <https://tinyurl.com/y4k488ra>
(Accès : 10/01/2016)



ÉCOLE JENAPLAN IÉNA

SchülerFAIRma

L'idée de notre entreprise gérée par les élèves est née dans le contexte des nombreux projets sociaux et interculturels menés par un groupe de travail de notre école avec l'école partenaire du village de Dulce Nombre près de San Marcos, Nicaragua. Afin de garantir un cadre stable aux projets existants et prévus, une nouvelle forme de financement devait être créée. Deux élèves du groupe nicaraguayen ont eu l'idée de fonder une entreprise gérée par les élèves, dont les bénéfices devraient servir à soutenir le partenariat.

Elle poursuit simultanément l'objectif d'introduire les thèmes de commerce équitable, de mode de vie écologique, d'aide mutuelle et d'action conjointe et non bureaucratique dans l'esprit des étudiants, des élèves, des enseignants et des tuteurs allemands et nicaraguayens. Nous voulons susciter un débat sur ces questions et encourager les gens à adopter un mode de vie plus conscient. Cela ne vise pas seulement les personnes impliquées et leurs familles, mais aussi les citoyens d'Iéna et Dulce Nombre.

Nous exploitons un café des élèves dans notre école et organisons des bazars et des services de restauration (notamment lors de manifestations scolaires). L'idée de base de notre travail est de vendre des produits équitables et de plus en plus biologiques ou fabriqués localement. Nous misons sur une coopération loyale et un comportement conscient du consommateur. Nous nous approvisionnons principalement en produits Fairtrade dans le Magasin du Monde à Iéna, avec laquelle il existe un partenariat étroit.

Par ailleurs, outre, des produits fabriqués en collaboration avec des étudiants nicaraguayens (par exemple des tortues en argile d'enfants allemands, emballés dans des sacs en tissu de l'atelier de couture de Dulce Nombre) ou ceux fabriqués par des élèves du Nicaragua (p. ex. des bijoux) sont vendus dans l'école ou le Magasin du Monde d'Iéna. Les revenus sont investis dans la construction d'une salle de couture, une bibliothèque et dans la protection des tortues marines au Nicaragua. Pour les prochains voyages d'échange, nous souhaitons générer une propre contribution financière. L'entreprise gérée par les élèves est divisée en plusieurs départements dans lesquels les élèves de la 4^{ème} à la 13^{ème} classe travaillent ensemble. Actuellement, 44 élèves au total y participent qui acquièrent également des compétences dans notre entreprise gérée par les élèves pour leur future vie professionnelle.

<http://www.jenaplan-schule-jena.de>



École Georg von Langen

École professionnelle d'Holzminden

GvL Trade – Coopérative d'élèves durable

Nous sommes une coopérative d'élèves des écoles professionnelles d'Holzminden. Les élèves de l'école professionnelle spécialisée en économie ont fondé la coopérative en 2005 et la gèrent, depuis lors, avec une population scolaire qui change chaque année. Ils assurent l'administration et la commercialisation des produits fabriqués par BFS Holz et BFS Metalltechnik. Le principal atout de vente est le grill professionnel. Dans ce contexte, les élèves veillent à ce que les règles de durabilité soient respectées, p. ex. utilisation économique des matériaux, recyclage des matériaux recyclables et coopération interscolaire. Les élèves décident de manière autonome de l'utilisation des bénéfices. Des projets sociaux sont notamment financés. Ainsi, les élèves ont décidé cette année (2014) qu'une partie des bénéfices irait aux victimes du typhon aux Philippines. Grâce à un contact personnel, la totalité des dons a pu être transformée en produits de première nécessité et y être distribuée.

<http://www.gvl-trade.de/>

5.5 Relations extérieures

Intégration de l'école dans la commune

En intégrant son environnement à des processus d'apprentissage durables, l'école ouvre des champs d'action nouveaux ou élargis. Il s'agit ici principalement de communication sur les développements économiques locaux/régionaux, sur les problèmes sociaux et écologiques, à savoir de la contribution aux défis localement perceptibles.

L'école peut ainsi faire savoir qu'elle s'intéresse aux développements locaux et reconnaît la municipalité, le district ou le quartier en tant que lieu d'apprentissage. Parallèlement, ces contacts revêtent une importance considérable pour l'**orientation professionnelle**, l'une des tâches centrales des écoles du cycle secondaire.

Ceci nécessite de propres initiatives de l'école et engendrent des coopérations avec l'économie et la société civile dans des domaines d'action tels que :

- les jumelages de villes
- les panneaux solaires citoyens sur les toits des écoles
- les cafés et bibliothèques de quartier
- les services de traduction et de bureau pour le quartier
- les ateliers d'entretien de vélos publics
- la sécurisation des trajets scolaires et l'aménagement des pistes cyclables
- l'organisation de manifestations locales
- la création d'applications concernant les sites et les parcours touristiques.

5.6 Partenariats, coopération et collaboration dans les réseaux

Dans de très nombreux cas, les écoles ont des **partenariats** dans la région, dans d'autres parties du pays ou avec des écoles/projets dans d'autres pays. Ils reposent souvent sur l'initiative de personnes individuelles et ne sont que rarement, voire pas intégrés dans une stratégie globale ou dans le programme scolaire. Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* offre ici des possibilités de consolider ces partenariats avec un intérêt commun, des priorités en matière de contenu et par le biais de la mise en réseau interscolaire. Si les écoles travaillent en partenariat sur des sujets concrets qui intéressent les deux parties, la liaison et l'intégration dans l'enseignement sont possibles. La planification de la sécurité et la protection à long terme sont également facilitées. Le développement de compétences, comme le changement de perspective, peut être renforcé par de propres expériences. Des possibilités s'ouvrent aux partenaires du Sud Mondial pour renforcer leurs points de vue. Les offres existantes et les plates-formes Internet fournissent un soutien à cet effet.¹⁶³

Les possibilités de communication via Internet et les appareils compatibles avec le réseau mobile font partie de la vie quotidienne des élèves – de plus en plus également dans les pays du Sud – mais les écoles ne les utilisent que très peu pour les partenariats de projets. L'inclusion systématique dans le processus éducatif et l'examen critique de la liberté apparente de communication peuvent également donner aux élèves une **orientation pour leur propre utilisation des médias sociaux**.

Les différents types de coopération entre les écoles du Nord mondial et les écoles projets du Sud mondial peuvent être divisés en *parrainages* et en *partenariats*. Tandis qu'un parrainage met l'accent sur l'aide apportée par l'Allemagne à une école ou à un projet, un partenariat est avant tout un dialogue et un processus d'apprentissage commun.

Dans le contexte des partenariats et des coopérations, les **organisations non gouvernementales de la coopération au développement** revêtent une importance considérable. Elles peuvent conseiller les écoles de manière professionnelle et également contribuer à des projets et offres concrets. Dans le concept du *domaine d'apprentissage Développement mondial en tant que mission de toute l'école*, cette option, qui jusqu'à présent n'était souvent utilisée que sporadiquement, se transforme en une coopération plus étroite et devient partie intégrante du programme scolaire. En tant que médiateurs et pilotes, les réseaux de politique de développement nationaux assument une tâche particulière.¹⁶⁴

¹⁶³ cf.

- <https://www.globaleslernen.de/de/schulentwicklung/nord-sued-begegnungen> (Accès : 10/01/2016)
- Le programme d'échange scolaire en matière de politique de développement ENSA (<https://ensa.engagement-global.de>) encourage les partenariats scolaires entre l'Allemagne et les pays du Sud en proposant des contenus et un soutien financier liés à des projets.

¹⁶⁴ cf. Le site Internet de la communauté de travail de réseaux nationaux agl : <http://www.agl-einewelt.de/>

Leurs promoteurs en matière d'apprentissage mondial sont également des interlocuteurs clés pour la coopération en matière d'éducation entre les écoles et les ONG. Une analyse de la diffusion et de la mise en œuvre du cadre de référence a montré¹⁶⁵ que les ONG ont continué de gagner en importance en tant que partenaires de contact professionnels pour les écoles. La référence commune au modèle de compétences et aux domaines thématiques du *domaine d'apprentissage Développement mondial* facilite la coopération.



École Maria Ward Schule Bad Homburg



Partenariat scolaire en tant que partenariat d'apprentissage

En 2012, PROBONO a initié le partenariat entre le collège Maria Ward de Bad Homburg et l'établissement scolaire Dr. Asha Rose Migiro Girls' Secondary School à Mwanza, en Tanzanie. Dès le début, il était important que les deux écoles placent le dialogue au centre de l'échange.

Pour le début du partenariat, ce fut une grande chance pour une bachelière de Bad Homburg de s'être engagée bénévolement pendant trois mois à l'école de filles tanzanienne et d'y mener les premiers projets de dialogue : elle a présenté aux élèves tanzaniennes la nouvelle école partenaire dans le cadre d'une présentation, a comparé les emplois du temps en Allemagne et en Tanzanie, a réalisé avec les élèves tanzaniennes une mosaïque photographique de l'école partenaire allemande et aidé à la création d'un groupe de travail de partenariat à l'école tanzanienne dans laquelle de nombreuses élèves souhaitaient participer. À l'école Maria Ward, l'intérêt suscité par le groupe de travail de Tanzanie était également grand – il y avait beaucoup plus de candidats que la SA ne pouvait en accepter. Depuis lors, les élèves du groupe de travail correspondent régulièrement. Elles étaient particulièrement intéressées par l'autre pays, une comparaison des langues, de la religion et du rôle des femmes en Allemagne et en Tanzanie. Chaque école a réalisé un court métrage sur sa propre école et l'a envoyé à l'école partenaire ; actuellement, les deux parties travaillent à un journal scolaire commun. À titre d'exemple, elles confrontent les patronymes des deux écoles, discutent du sujet de « Uniforme scolaire » ou comparent des proverbes allemands et tanzaniens. Bien entendu, il devrait également y avoir des rencontres à l'avenir, mais ces voyages ne sont pas des conditions indispensables à la réussite du dialogue.

¹⁶⁵ Engagement Global (2014) : Évaluation de l'utilisation du cadre de référence concernant le *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans le cadre d'une éducation au développement durable (<http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html>)

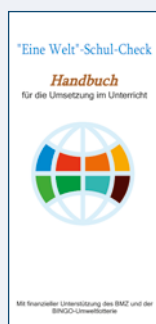
L'inclusion de **concours interscolaires et inter-élèves** dans la conception de l'éducation au développement durable peut aider à encourager les élèves à travailler individuellement ou en groupes sur des aspects essentiels de leur école. En participant à des concours tels que le Concours scolaire du président fédéral, *tous pour UN MONDE – UN MONDE pour tous* ou au concours environnemental fédéral, les élèves peuvent faire l'expérience de la réussite, mais surtout de la reconnaissance de leur travail.¹⁶⁶ Les plus de 1 900 projets mis en œuvre dans le contexte la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable – parmi lesquels de nombreux projets scolaires, qui dans de nombreux cas sont réalisés avec des partenaires de coopération ont eu cet effet.

¹⁶⁶ Vue d'ensemble des concours interscolaires et inter-élèves et des récompenses :

- <http://www.globaleslernen.de/de/aktionen/wettbewerbe> (Accès : 10/01/2016)
- <https://www.bne-portal.de/de/auszeichnungen> (Accès : 10/01/2016)
- <http://www.eineweltfueralle.de/>

5.7 Développement de la qualité et contrôle des résultats

L'**inspection scolaire et l'évaluation externe de la qualité** sont censées placer le *domaine d'apprentissage Développement mondial* et sa mise en œuvre à l'école au centre de l'évaluation et l'appréciation. Dans ce cas, les éléments décrits ci-dessus pourraient être inclus dans l'évaluation de la qualité. Par ailleurs, l'**auto-évaluation** et le développement de l'école sur cette base revêtent une importance particulière. Le modèle de développement durable et les compétences développées dans ce contexte, ainsi que les contenus du *domaine d'apprentissage Développement mondial* spécifiée dans le cursus scolaire, fournissent à cet effet le cadre des processus d'évaluation et de développement internes en complément des projets parascolaires.



Sur la base du projet « Un monde – Contrôle scolaire », qui a été réalisé par l'alliance **Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein** (BEI) avec des écoles, un manuel pour la mise en œuvre du domaine d'apprentissage Développement mondial a été élaboré. Il aborde des thèmes importants et encourage des projets interdisciplinaires : conception d'écoles interculturelles, manger et boire, produits de consommation et consommation, équipement et technique, bâtiments et installations extérieurs (priorité Cl. 7/8).

www.bei-sh.org (Accès : 21/01/2016)

L'élément déterminant du développement d'une école autonome axé sur le modèle de développement durable doit être le dialogue sur les expériences acquises lors de la mise en œuvre des décisions prises conjointement et de la poursuite du développement du profil.

Les critères de qualité du *domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable* constituent un défi pour l'école dans son ensemble, en aidant les élèves à développer des compétences pour la conception future de leur vie et de leur carrière professionnelle et ainsi qu'à participer à leur propre société et à permettre la coresponsabilité à l'échelle mondiale.

5.8 Bibliographie

Affolter, C., Mathar, R. (2008) : Bildung für nachhaltige Entwicklung – Qualitätsentwicklung im Schulsystem, eine Herausforderung für die Zukunft, Pädagogische Führung 2, 2008

Grundschulverband (Éd. 2013) : Eine Welt – Unterrichts Anregungen für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Globales Lernen in Schulprofilen – Schritte in die Praxis, Numéro 132, Bremen

Jucker, R., Mathar, R. (Éd. 2014) : Schooling for Sustainable Development in Europe. Amsterdam, New York

Mathar, R. (2010) : Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung – Gemeinsam in der Schule aktiv für die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, dans : Schulverwaltung (HE/RP) Numéro 6

Servicestelle Kommunen in der Einen Welt/Engagement Global (2013) : Faires Beschaffungswesen in Kommunen und die Kernarbeitsnormen. Rechtswissenschaftliches Gutachten, Bonn

UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2005) : Strategy for ESD, Geneve

UNESCO (2012) : Shaping the education of tomorrow, 2012 full-length report on the UN-Decade of Education for Sustainable Development, Paris

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen – WBGU (2011) : Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation, Berlin (en téléchargement www.wbgu.de)

6 Le domaine d'apprentissage Développement mondial dans la formation des enseignantes et des enseignants

Bernd Overwien

6.1 La formation des enseignants en responsabilité partagée : des approches engagées aux structures systémiques

L'éducation au développement durable (EDD) et le *domaine d'apprentissage Développement mondial* font désormais partie intégrante de l'enseignement général dans les écoles allemandes. Les universités souhaitent également intégrer l'éducation au développement durable dans l'enseignement et la recherche, comme le montre clairement une déclaration de la Conférence des recteurs allemands (HRK 2009).¹⁶⁷ Les universités et les hautes écoles pédagogiques sont des acteurs nationaux de la première phase de la formation des enseignants. La mise en œuvre des objectifs de la déclaration de l'HRK sur ce sujet ne progresse toutefois que lentement, comme le montre une étude récente menée dans le Bade-Wurtemberg (Siegmond, A. et Jahn, M. 2014).¹⁶⁸ Il existe certes des acteurs individuels et des groupes d'acteurs dans de nombreuses universités à travers le pays travaillant dans les domaines de la didactique ou des sciences de l'éducation, en partie également dans les matières mêmes, avec des contenus, des classifications et des méthodes d'éducation au développement durable. Pour une intégration systématique de la durabilité et des perspectives mondiales dans la formation des enseignants, il est toutefois nécessaire de franchir des étapes encore importantes dans les universités. Dans ce contexte, des réseaux tels que le réseau universitaire EDD du Bade-Wurtemberg (www.bne-hochschulnetzwerk.de) jouent un rôle important en tant que plate-forme de coopération et pour l'échange de recherches actualisées et la coopération entre les didacticiennes et les didacticiens et les scientifiques spécialistes.¹⁶⁹ La définition des objectifs des différentes universités revêt une grande importance pour l'ancrage structurel du *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

La formation des enseignants se déroule de principe dans tout le pays lors de la première phase de l'enseignement supérieur, dans une seconde phase, sous la responsabilité directe

¹⁶⁷ Conférences des recteurs universitaires (2009) : Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, Bonn <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (Accès : 10/01/2016)

¹⁶⁸ Siegmond, A., Jahn, M. (2014) : Evaluation von Hochschulen in Baden-Württemberg. BNE in der Lehrerbildung im Rahmen des Projektes « Lernen über den Tag hinaus – Bildung für eine zukunftsfähige Welt. » PH Heidelberg

¹⁶⁹ Cf. Krah, J.M. ; Lude, A. (2013) : Das Hochschulnetzwerk « Bildung für nachhaltige Entwicklung » Baden-Württemberg – Forschung, Lehre, Betrieb und Transfer, http://www.bne-hochschulnetzwerk.de/fileadmin/subsites/2f-biol-t-01/user_files/lude/Krah_Lude_2013-Hrsg_BNE-Hochschulnetzwerk.pdf (Accès : 10/01/2016)

des États fédérés (séminaires d'études), ainsi que dans le domaine de formation continue/du perfectionnement des institutions d'État fédéré. Dans la première phase, les cursus sont devenus largement modularisés. Dans certains États fédérés, ils mènent directement à l'examen d'État, dans d'autres, ils se composent d'une licence et d'une maîtrise.

Université de Lunebourg : Semestre Leuphana en tant qu'offre d'enseignement interdisciplinaire

Le semestre Leuphana est offert à tous les étudiants, y compris à tout le corps enseignant. C'est un programme interdisciplinaire, avec l'élément thématique obligatoire « La science assume la responsabilité – Durabilité et responsabilité dans la société » (les étudiants assistent à la conférence et choisissent en outre un séminaire). À ceci s'ajoutent des cours avec des priorités méthodiques, mathématiques, historiques et philosophiques. Des études complémentaires les complètent au second trimestre, afin d'encourager la pensée interdisciplinaire et de transmettre des compétences allant au-delà du pur savoir spécialisé.

<http://www.leuphana.de/studium/bachelor/leuphana-semester.html> (Accès : 10/01/2016)

Initiative estudiantine : Greening the University

Les étudiants s'engagent également pour les objectifs du développement durable. À titre d'exemple, un groupe d'étudiants de l'**Université Eberhard Karls de Tübingen** s'est fixé pour objectif de revitaliser le concept de développement durable dans l'enseignement universitaire. Dans leur université, ils s'engagent à faire en sorte que le modèle du développement durable soit ancré dans l'enseignement et la recherche. Ils veulent en outre réduire l'empreinte écologique de leur université à un niveau respectueux de l'environnement. À cette fin, ils ont rédigé des documents de travail, organisé des séries de conférences et présenté des suggestions concrètes de changements, par exemple pour un « restaurant durable ».

<https://uni-tuebingen.de/de/11247> (Accès : 10/01/2016)

Initiative estudiantine : Visite de la ville critique de la consommation à Kassel

Suite à un séminaire à l'**Université de Kassel**, des étudiants en pédagogie ont conçu une visite de la ville, très critique pour les consommateurs. À titre d'exemple, concernant les magasins de vêtements et de produits alimentaires, ainsi que dans les secteurs de l'approvisionnement en énergie et en eau, des stations thématiques du tour de ville ont été créées et élaborées de manière à ce qu'elles forment un guide général et fournissent des collections de documents afin que, à l'avenir, les visites des villes critiques pour les consommateurs puissent être effectuées indépendamment par les enseignants des écoles. Les guides des stations ont été testés avec succès lors de deux visites de la ville avec des classes (années 7 à 9). Dans le cadre de ce projet, le lieu d'apprentissage extrascolaire « Visite de la ville, critique de la consommation », a été intégré aux configurations d'apprentissage scolaire. Les documents de la visite de la ville font référence au cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Afin de soutenir la mise en œuvre, un guide à l'intention des enseignants a été élaboré. Il contient des conseils et des suggestions pour la conception individuelle de visites de la ville.

<https://tinyurl.com/yxow54pn> (Accès : 10/01/2016)

Les études elles-mêmes sont divisées en une partie scientifique et didactique et une partie consacrée aux sciences de l'éducation. À ceci s'ajoutent des stages ou des semestres pratiques. Le service préparatoire, qui a également été divisé en modules dans plusieurs États fédérés, prend actuellement entre un et deux ans, en fonction d'État fédéré.

L'ancrage de l'EDD et du *domaine d'apprentissage Développement mondial* exige tout d'abord une intégration des contenus pertinents dans les classifications thématiques. Ici, les sociétés spécialisées respectives sont nécessaires et leur expertise est basée sur les « exigences de contenu communes dans la formation des enseignants »¹⁷⁰ Afin d'accélérer ce processus habituellement plutôt lent d'intégration de nouveaux contenus dans les classifications spécialisées, les États fédérés ont pu définir des objectifs correspondants dans les « Accords d'objectifs et de performance dans la formation des enseignants ». La formation des enseignants en Allemagne est actuellement en pleine mutation, ce qui offre également des opportunités à cet égard. La modularisation accrue des contenus de l'enseignement dans les universités et les hautes écoles pédagogiques se traduit progressivement par une classification améliorée de contenus spécialisés, didactiques, pédagogiques et socio-scientifiques. Elles reflètent de plus en plus les exigences de la Conférence des ministres de l'Éducation en matière de compétences des enseignants.¹⁷¹ Les « exigences relatives au(x) contenu(s) commun(s) aux États fédérés » des disciplines et de la didactique des disciplines avec leurs profils de compétences et leur contenu de cours contribuent à l'amélioration structurelle et constituent également un point de départ pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Pour les universités, ce processus a pour tâche d'ancrer les sujets de développement durable et les processus mondiaux plus fortement qu'auparavant dans les modules et les règlements d'étude. Ici aussi, les principes professionnels d'inclusion dans une « école de la diversité » doivent être pris en compte.¹⁷²

Les aspects intégratifs de la formation des enseignants, qui revêtent une importance particulière pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial*, doivent être intégrés dans les composantes didactiques et des sciences de l'éducation de ces études. Pour ce faire, les phases de stage ou de semestre pratique doivent aussi être utilisées en particulier. Ici aussi, l'étape des nombreuses initiatives individuelles à une approche systémique du développement durable dans les universités est encore en suspens.

Dans la seconde phase, les modules axés sur les disciplines du domaine de l'enseignement et modules à option offrent une intégration des contenus du cadre de référence. Les travaux de fin d'études et spécialisés conviennent également à l'acquisition spécifique de compétences. Dans les deuxième et troisième phases de la formation des enseignants, des approches prometteuses sont progressivement transférées par les responsables aux structures de mise en œuvre systémiques.

¹⁷⁰ CME (2008/2015) : « Exigences de contenu national pour la science des matières et la didactique des matières dans la formation des enseignants » (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung), Bonn

¹⁷¹ CME (2004) : « Normes pour la formation des enseignants. L'éducation » (Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften), Bonn

¹⁷² CME/HRK (2015) : « Formation des enseignants pour une école de la diversité. Recommandation commune de la Conférence des recteurs et de la Conférence des ministres de l'éducation » (Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz), Bonn

Méthodologie didactique Géographie – Institut de technologie de Karlsruhe (KIT) (1^{ère} phase)

Dans le cadre du programme de formation des enseignants modularisé en géographie, l'éducation au développement durable (EDD) est régulièrement intégrée aux séminaires obligatoires de didactique par matière. Les questions fondamentales, ainsi que les différentes approches de l'EDD en général et le développement de compétences systémiques et prévisionnelles en particulier, jouent un rôle central. Sur la base d'exemples éprouvés tirés de la pratique de l'enseignement, l'importance de ces compétences pour les cours actuels d'éducation et de géographie est reflétée. Ensemble, une réflexion est en cours sur la manière dont l'enseignement peut être conçu pour optimiser le développement des compétences centrales en matière d'EDD grâce à des thèmes et à des approches méthodologiques appropriés. Dans ce contexte, les étudiants ont pour mission de concevoir des leçons pour les séquences d'enseignement choisies par eux. Ces propositions fondent l'objet d'une réflexion à la lumière de leur compatibilité avec l'EDD, dans le cadre d'une discussion ouverte. L'objectif de ce processus est de permettre aux futurs enseignants de concevoir de manière autonome des cours de géographie selon le cadre de référence.

Éducation des futurs enseignants à la lutte contre le racisme, université de Hambourg, Institut pour l'éducation interculturelle (1^{ère} phase)

À l'Université de Hambourg, Institut pour l'éducation interculturelle, un séminaire sur l'éducation à la lutte contre le racisme est proposé. L'objectif de ce séminaire est avant tout de sensibiliser les futurs enseignants aux conditions racistes. Le contenu comprend des théories critiques sur la genèse, l'évolution historique et l'impact complexe du racisme, ainsi que des études empiriques sur la discrimination institutionnelle à l'école, des mesures d'intervention concrètes et des analyses critiques de la représentation et des contenus pédagogiques. Les étudiants apprennent à reconnaître leur propre implication dans des structures racistes et à réfléchir à leur propre positionnement. Ils reçoivent des informations sur les centres de conseil, les offres de formation continue et le matériel pédagogique essentiel. La demande étant supérieure à l'offre, il est prévu de proposer l'éducation à la lutte contre le racisme en collaboration avec des disciplines et les méthodologies didactiques dans tous les domaines, d'élargir les contenus et de créer d'autres pertinences pratiques.

Projet Microcrédits

Le **groupe de projet Développement mondial de Rhénanie-Palatinat**, une collaboration de séminaires d'études, d'écoles et d'universités, a coopéré de 2009 à 2013 sur le thème « Microfinance/ Microcrédit ». Des spécialistes en géographie des séminaires d'études gouvernementaux de Trèves, Kaiserslautern et Mayence, des enseignantes et enseignants, des partenaires de l'Université de Trèves ont été impliqués. Ce thème a été abordé dans le cadre de divers séminaires organisés par l'Université de Trèves, de séminaire de didactique spécialisée et de stages pour étudiants, ainsi que de séminaires spécialisés pour les stagiaires. Dans ce contexte, les étudiants, les enseignants et les stagiaires ont préparé du matériel pédagogique et rédigé les travaux de fin d'études. Grâce à des sessions de formation, les enseignantes et enseignants ont pu être sollicités en tant que multiplicateurs. L'appel d'offres pour un concours a aidé de nombreuses écoles de Rhénanie-Palatinat à traiter de questions ayant trait à l'apprentissage mondial.

<http://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/themenbereiche/globales-lernen/mikrokredite.html> (Accès : 10/01/2016)

Par ailleurs, cela s'applique à toutes les phases de la formation des enseignants : outre l'ancrage dans les matières, l'apprentissage interdisciplinaire et transdisciplinaire est important tant pour la formation des enseignants que dans les écoles. Outre la perspective professionnelle, les problèmes mondiaux ainsi que les objectifs de l'éducation au développement durable incluent généralement une exigence en termes de pensée en réseau, de perception multi-perspective et d'action complexe au sens transversal (cf. Moegling, K. 2010 et Peter, H., Moegling, K., Overwien, B. 2011). Ce n'est que lorsque les futurs enseignantes et enseignants se voient proposer des possibilités de formation où ils peuvent faire des expériences d'apprentissage interdisciplinaire intégrées à la théorie et à la pratique dans le contexte de projets d'apprentissage mondial qu'il est réaliste de s'attendre à ce qu'ils réalisent ultérieurement avec succès un apprentissage interdisciplinaire dans la pratique scolaire.

Compte tenu de la dynamique des processus de mondialisation et du contexte hétérogène de nombreuses écoles ainsi que des notions assez souvent faussées de la réalité quotidienne dans les pays du Sud Mondial, il convient d'élargir les possibilités d'internationalisation de la formation des enseignants. Les responsables ont encore des difficultés avec cela et seules quelques universités allemandes peuvent proposer aux futurs enseignants de faire un stage obligatoire à l'étranger voire même dans le Sud Mondial. Cela est possible, par exemple, à l'Université de Cologne, qui a permis des stages dans des écoles en Ouganda, et à l'Université de Flensburg avec de bons contacts au Ghana.

6.2 Exigences relatives au domaine d'apprentissage Développement mondial imposées à la formation des enseignants

L'intégration du *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans la formation des enseignants impose un certain nombre d'exigences, telles qu'énoncées dans un mémorandum qui a été formulé par un groupe de travail transnational composé d'acteurs de toutes les phases de la formation des enseignants¹⁷³. La formation des enseignants doit, principalement, au cours des deux premières phases, concevoir le développement des compétences de manière à ce que les futurs enseignantes et enseignants soient, dans le cadre de leur qualification professionnelle et pédagogique générale, en mesure de relever les défis particuliers de l'éducation au développement durable et, de ce fait aussi, du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Les exigences incluent la connexion aux concepts de base des propres matières. Cependant, les perspectives interdisciplinaires ou pluridisciplinaires sont également importantes. La structure intégrée des matières doit être prise en compte lors de la préparation à l'enseignement dans les écoles primaires, les matières professionnelles nécessitant une intégration dans la structure du champ d'apprentissage.

Les projets d'enseignement dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial* peuvent alors être conçus avec succès si les concepts de base et compétences professionnels sont associés de manière judicieuse aux idées directrices et aux onze compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial*.

Dans le cadre de la formation des enseignants, il s'agit de l'acquisition d'un ensemble d'idées, d'habiletés et de disponibilités de base.¹⁷⁴ On présume à cet effet que, lorsqu'elles sont acquises, les trois phases de la formation des enseignants sont prises en compte et qui devraient idéalement être liées les unes aux autres :

1. Des points de vue fondamentaux et une compréhension des processus mondiaux omniprésents, ainsi que la capacité didactique de les exploiter pour les perspectives d'apprentissage des élèves. Cela dépend de l'attitude, des connaissances et de la capacité d'agir.
2. La connaissance du modèle de développement durable en tant que base du développement analytique de développements complexes ainsi qu'une orientation dans les décisions personnelles, sociales et politiques.
3. La capacité d'analyser, soi-même et dans les processus d'apprentissage avec les élèves, les processus mondiaux dans les quatre dimensions du modèle, dans leurs interactions et leurs objectifs contradictoires et de discuter de résolutions des conflits.

¹⁷³ Cf. LENA – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (2014) : LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen. Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg, Lüneburg

¹⁷⁴ Il ne s'agit pas ici d'un catalogue de compétences prescrit, mais de suggestions qui doivent être concrétisées en fonction de la situation et, le cas échéant, être également élargies (cf. à ce sujet la proposition de Lang-Wojtasiak, G., 2014).

4. La volonté de s'appropriier les onze compétences clés du *domaine d'apprentissage Développement mondial* et la capacité de les combiner avec des compétences partielles appropriées des propres matières et d'autres matières ainsi qu'avec des compétences interdisciplinaires.
5. La perception de la diversité culturelle en tant qu'élément caractéristiques des structures sociales mondiales, dans leur importance pour différentes attitudes et opinions et la compétence à pouvoir engager un dialogue sur la conception de l'avenir et la résolution des conflits.
6. La capacité d'analyser, d'évaluer et de participer soi-même, selon ses propres possibilités, aux processus de développement à différents niveaux d'action – du niveau individuel au niveau mondial – et de renforcer cette compétence dans les processus d'apprentissage scolaire. Il est à cet effet également important d'acquérir la capacité d'autoréflexion et d'auto-positionnement.
7. La volonté et la capacité d'apporter des contributions de ses propres matières au *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans la conception d'un cursus propre à l'école et d'utiliser pour ce faire des possibilités de recouvrements transdisciplinaires.
8. La volonté et la capacité de participer aux processus de développement scolaire qui visent un processus de développement scolaire global au sens du développement durable.

Les compétences des enseignantes et des enseignants sont au cœur de la planification et de l'organisation ciblées, ainsi que de la conception et de la réflexion des processus enseignement-apprentissage. Il s'agit concrètement de l'enseignement, de l'éducation, de la capacité de diagnostic, de jugement, de conseil et de la capacité d'innovation. L'atteinte de ces compétences requiert une solide expertise, une orientation sur la relation des matières scolaires à la discipline respective et la mise en relation des perspectives techniques, didactiques et pédagogiques et socio-scientifiques.¹⁷⁵ Cela inclut également les aspects transdisciplinaires et pluridisciplinaires, car de nombreux objets ne peuvent être intégrés que de manière interdisciplinaire.

Les concepts de compétence se rapportent en règle générale aux contextes professionnels d'un domaine. Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* présente les caractéristiques d'un domaine en ce sens qu'il fait référence à un domaine distinct et à l'accès mondial à l'éducation pour le développement durable. Il est structuré de manière pluridisciplinaire et transdisciplinaire, mais se développe également dans les différentes disciplines. Contrairement aux domaines d'apprentissage intégratifs, les matières contribuent à un domaine interdisciplinaire propre, au-delà de l'ajout de contenus spécialisés. Le modèle de développement durable et les traditions éducatives connexes, ainsi que les approches et méthodes liées au

¹⁷⁵ Terhart, Ewald (Éd. 2000) : Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim

contenu, sont essentiels pour répondre aux besoins en compétences dans le *domaine d'apprentissage Développement mondial*. À partir de là, les corridors doivent être ouverts aux connaissances spécialisées pertinentes et liés aux compétences professionnelles via la méthodologie didactique et à la partie des sciences éducatives des études. Les compétences des enseignants pour le domaine d'apprentissage sont directement liées aux idées actuelles sur les compétences générales des enseignants. Dans ce contexte, des sessions de formation pour les directrices et directeurs de séminaires d'études impliquant des acteurs clés du domaine de l'apprentissage – tels que p. ex. réalisés par le Centre de formation des enseignants de l'Université de Kassel – jouent un rôle important et donnent une orientation sur la répartition des tâches dans un environnement d'apprentissage complexe « mondialisation » (voir aussi Füchter 2010).

6.3 Étapes vers l'intégration de l'EDD dans la formation des enseignants

Comme dans d'autres domaines de l'innovation, la formation nécessite formateurs qualifiés. Dans la **première phase** dans les universités, une approche commune est réaliste pour les premiers accès puis les approfondissements du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Des contenus pertinents du domaine d'apprentissage sont intégrés et préparés les compétences appropriées dans les séminaires consacrés aux disciplines scientifiques, méthodologies didactiques et sciences de l'éducation et les compétences appropriées sont ainsi préparées. Dans les manifestations centrales d'introduction et d'approfondissement, les implications dans les questions mondiales et la durabilité sont traitées au sein de l'accès spécifique respectif. Les spécialistes des disciplines élaborent différentes perspectives en fonction de leur contribution spécifique au développement du domaine d'apprentissage. Dans ce contexte, il ne s'agit pas de contenus supplémentaires, mais d'une perspective mondiale sur les contenus spécialisés. Les méthodologies didactiques s'occupent, sur le plan de la théorie, de l'intégration des concepts pédagogiques et techniques, ainsi que dans des modèles de compétence de la discipline respective, discutent de l'approche en matière de méthode et de contenu dans le domaine au sein de l'école et traitent des questions d'évaluation des résultats d'apprentissage. C'est ici que, tout comme dans les sciences de l'éducation, sont proposées des offres d'apprentissage qui rendent possible une perception cohérente du domaine d'apprentissage pour les futurs enseignants. Les sciences de l'éducation traitent des traditions pertinentes Enseignement-Apprentissage, gèrent – idéalement parlant également dans la psychologie pédagogique – les problèmes de gestion des questions mondiales complexes et fournissent des conditions-cadres sociales (mondiales). Des séminaires intégrés, exercices et cours sous forme de projets de sciences spécialisée, méthodologie didactique et/ou sciences de l'éducation sont également judicieux. Dans ce contexte, les aspects essentiels liés aux contenus et aux compétences du domaine d'apprentissage devraient être traités au niveau de l'enseignement, de l'école et de celui de l'environnement scolaire. De manière idéale, les modules relatifs au *domaine d'apprentissage Développement mondial* sont repris dans la structure pour l'éducation globale de développement dans la structure des études/le règlement des études et/ou les contenus et compétences du domaine d'apprentissage être intégrés dans les modèles existants (p. ex. le développement, scolaire, les conditions-cadres sociales de l'école, etc.).

Formation continue pour les professeurs d'université

En coopération avec l'**Université de Klagenfurt**, un cours universitaire sur l'éducation au développement durable (EDD) a été organisé avec l'aide d'une organisation non gouvernementale de formateurs d'enseignants avec des experts dans les domaines de la didactique de la biologie, des sciences de l'éducation, de l'éducation environnementale/du développement durable, de la recherche-action, etc. Le cours a été conçu comme un outil permettant de mettre en œuvre l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants, en insistant sur le caractère participatif du travail. Le cours pilote de quatre semestres était destiné aux acteurs de la formation des enseignants des hautes écoles pédagogiques autrichiennes. Sur le plan du contenu, il s'agissait des dimensions structurelles d'une éducation au développement durable. Son élaboration a eu lieu dans le cadre d'une « communauté de recherche et d'enseignement ». Les participants avaient pour objectif de réaliser un projet d'enseignement et de recherche scientifique dans le domaine de la formation des enseignants, étroitement lié à leur propre pratique professionnelle. Il s'agissait du développement de la réflexivité et du propre comportement pédagogique. Entre les phases de participation, des projets ont été régulièrement élaborés dans des groupes de travail et de discussion régionaux institutionnalisés et accompagnés (cf. Steiner 2011).

Lieux d'apprentissage parascolaires dans la formation des enseignants

À l'**Université de Kassel**, les enseignants stagiaires sont préparés au potentiel et à l'utilisation de lieux d'apprentissage extra-scolaires dans la première phase de la formation dans le cadre d'explorations dans les domaines de la biologie, de la politique et de l'enseignement primaire – à titre d'exemple, les offres de la serre pour les cultures de plantes tropicales de l'Université de Kassel dans la ville de Witzenhausen, dans le nord de la Hesse, qui accueille environ 3 000 élèves par an. Grâce à diverses offres de projet, un enseignement entre les aspects biologiques et politiques de la durabilité y est proposé aux élèves. L'offre « Viele Menschen decken unseren Tisch » vise à établir un lien entre la nutrition et la diversité végétale ainsi que les effets des processus mondiaux sur notre propre quotidien. Un autre projet sur le thème du chocolat montre les rapports entre l'environnement et le développement autour des cacaoyers.

Cours de certificat EDD dans le cadre de la formation des enseignants

Le cours de certificat pour la formation de multiplicateurs EDD a été développé par le **Centre d'éducation au développement durable de l'Institut d'État fédéré de pédagogie et des médias** (Sarre) et a déjà été organisé avec succès à quatre reprises. Le cours s'adresse à tous les enseignants de toutes les écoles. L'objectif est de former, au cours d'une année scolaire, les participant(e)s à devenir des multiplicateurs afin d'ancrer l'EDD dans leur propre école. Ceci a lieu dans le cadre de dix modules d'événement, dans lesquels un enseignement axé sur la pratique des bases, des méthodes et des contenus transversaux de l'EDD a lieu, p. ex. sur les thèmes de la nutrition, du climat, de l'énergie, de l'argent, de la consommation, de la biodiversité, etc.

Les modules sont réalisés en coopération avec les partenaires locaux de coopération en matière d'EDD et se déroulent sur un site d'apprentissage extra-scolaire de l'EDD, établissant ainsi un lien direct avec la pratique et les acteurs. Le certificat vise à permettre aux participant(e)s de mettre en œuvre l'EDD dans leur école en tant que concept interdisciplinaire et futuriste et de l'intégrer dans le travail quotidien de tous les participants.

Par ailleurs, des cours intégratifs particulièrement importants sont proposés pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* dans les parties didactique des disciplines et sciences de l'éducation du programme d'études. Les phases de stage ou de semestre pratique peuvent être utilisées à cet effet. Le *domaine d'apprentissage Développement mondial* doit donc devenir une partie intégrante de toutes les didactiques de disciplines. Une coopération dans le domaine des sciences de l'éducation, des sciences spécialisées et de la didactique des disciplines devrait être encouragée, par exemple par le biais d'accords avec des universités.

Dans le cadre de la nouvelle conception (p. ex. en RNW) du domaine d'apprentissage des instituteurs d'école primaire, l'enseignement des matières en tant que discipline indépendante avec des matières de référence, des possibilités de définition des priorités pour le « *domaine d'apprentissage Développement mondial/EDD* » sont offertes. Ainsi, il existe, p. ex., dans les études de l'enseignement des matières à l'Université de Siegen, une «étude approfondie» avec une offre de quatre séminaires, dont le contenu fait référence au modèle de développement durable et à l'approche interconnectée de l'EDD.

Au cours de la **deuxième phase**, les modules du domaine de l'enseignement et des modules à option sont adaptés à une intégration. Dans la mesure du possible, des options correspondantes sont également disponibles dans le domaine à options, par exemple dans le domaine « Développer et concevoir les écoles ». Les travaux de fin d'études et spécialisés conviennent également à l'acquisition des compétences correspondantes.

Dans le cadre de la **formation continue et du perfectionnement (troisième phase)**, de nombreuses offres émanent d'institution d'État fédéré, d'organisations non gouvernementales et de prestataires privés. Il convient de souligner dans ce contexte que les enseignants continuent souvent à se former de manière individuelle dans le cadre de processus d'apprentissage informels (cf. Overwien 2013). À cette fin, des résultats de recherche documentant des formes d'apprentissage extrêmement informelles dans la profession d'enseignant sont basés sur une vaste base de données de recherche sur la formation continue. Par rapport à d'autres professions, les enseignants sont particulièrement actifs à cet égard (Heise 2009). Il convient ici de mieux apprécier les possibilités d'apprentissage informelles (p. ex., les portails Internet) en tant que complément à la structure formelle de formation continue et de perfectionnement.

Département de l'éducation, de la jeunesse et des sciences du Sénat, Berlin

Module Cours

Composant à option 2 :

Apprentissage mondial – Modèles de cours pour la mise en œuvre de l'éducation au développement durable du cadre de référence de la CME pour le modèle d'apprentissage « Développement mondial »

Compétences :

Les LAA peuvent concevoir des stratégies d'enseignement axés sur les projets, en tenant compte du modèle de développement durable et des compétences clés du domaine d'apprentissage Développement mondial.

Manuel
Stage préparatoire

Normes	Contenus possibles
<p>Les LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifient pour les projets de développement sélectionnés un enseignement visant à promouvoir les compétences spécifiques • au domaine • analysent les projets de développement sélectionnés sous la perspective du modèle de développement durable. • planifient pour les projets de développement sélectionnés un enseignement sous la perspective du mode de développement durable visant à promouvoir les compétences clés du cadre de référence du domaine d'apprentissage Développement durable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Critères de sélection et de conception des thèmes et des tâches • Bases conceptuelles du cadre de référence • Compétences clés du cadre de référence • Principes et problèmes de l'enseignement interdisciplinaire • Principes et problèmes de l'enseignement axé sur les projets

Depuis 2012, le stage préparatoire à la formation des enseignants à Berlin propose un composant à option Développement mondial d'une durée d'au moins 10 heures ou de 4 semaines. L'introduction du *domaine d'apprentissage Développement mondial* est liée à l'élaboration de modèles de cours. Ainsi, le projet de mise en œuvre « Apprentissage dans des contextes mondiaux utilisant l'exemple de l'aéroport Willy Brandt de Berlin Brandebourg » était prévu avec deux séminaires d'étude. Les enseignant(e) stagiaires des séminaires spécialisés Biologie, Géographie et Histoire/Sciences sociales/Sciences politiques ont créé et publié, dans le cadre de leur séminaire pratique, les divers projets de modèles d'enseignement axé sur les compétences. Différents modules peuvent être proposés pour tous les séminaires d'étude. En 2014, les thèmes « (Pas) un monde en plastique » et « Abeilles » sont mis en œuvre.

- **Journées de projets sur l'apprentissage mondial au cours du stage**

Dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour « l'éducation au développement durable » (EDD), le **Séminaire national sur la didactique et la formation des enseignants Stuttgart** a développé un concept de formation servant de modèle aux journées de projets dans les écoles. En 2011 et 2012, l'accent a été mis sur le Brésil. En 2013 et 2014, il s'agissait de la « ville en tant que centre névralgique ». Les offres incluent toujours un exposé d'introduction au *domaine d'apprentissage Développement mondial* et au modèle de l'éducation au développement durable. Les ateliers sont proposés aux enseignant(e)s stagiaires dans toutes les matières. Environ 80 participants sont concernés chaque année dans le cadre d'un module à option.

www.gym.seminar-freiburg.de/Lde/812813 (Accès : 21/01/2016)

- **Ancrage systémique de l'EDD au cours de la deuxième phase**

Le **Séminaire national sur la didactique et la formation des enseignants Meckenbeuren** ancre systématiquement les objectifs, les principes et les stratégies de l'EDD dans le contexte de la formation des enseignantes et enseignants. Au sens d'une qualification de base, tous les enseignants stagiaires du séminaire suivent un module de base en trois parties, dont la première partie a déjà lieu au cours de la semaine d'introduction. De même, tous les nouveaux conférenciers sont familiarisés avec les principes et les stratégies de l'EDD dans le cadre de leur qualification. Ils peuvent établir des liens avec leurs plans d'éducation respectifs et développer des idées pour participer à la planification concrète d'événements ou de cours. Les efforts sont particulièrement prometteurs lorsque, au cours de la deuxième phase, les jeunes collègues reçoivent déjà des exemples de bonnes pratiques dans leurs écoles de formation et sont impliqués dans des projets correspondants.

- **Utilisation du cadre de référence dans la formation des stagiaires en didactique de la géographie**

Le cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* sera entre autres intégré à la didactique de la géographie dans plusieurs séminaires d'étude. Dans le cadre de la thématisation des concepts de l'éducation au développement durable, il est p. ex. présenté dans les détails du **Séminaire d'étude de Karlsruhe**. Chaque enseignant stagiaire en reçoit une copie et se concentre sur sa conception mais surtout sur les compétences clés formulées pour les domaines « Identifier », « Évaluer » et « Agir » en combinaison avec les 21 approches thématiques identifiées. Sur cette base, l'exemple d'enseignement de la géographie « Îles Galápagos » contenu dans le cadre de référence sera analysé de manière critique et constructive et il sera demandé de concevoir une unité ou une séquence d'enseignement sur la base conceptuelle du cadre de référence.

Institut national de formation des enseignants et de développement scolaire (LI), Hambourg

• Deuxième phase : Atelier interdisciplinaire et interinstitutionnel régulier avec la participation d'organisations non gouvernementales

Conformément au cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement global*, les enseignants stagiaires de Hambourg sont stimulés pour la conception pédagogique, l'élaboration de profils scolaires, l'organisation de l'enseignement interdisciplinaire ainsi que la coopération avec des partenaires extrascolaires. L'éducation au développement durable (EDD) et en particulier le développement de l'apprentissage mondial dans les matières et dans la coopération des matières et des domaines de responsabilité (ici principalement dans le séminaire avancé) constituent un élément constitutif de la seconde phase de la formation des enseignants selon les normes de la CME pour la formation des enseignants.

À l'Institut national de Hambourg, 110 enseignants et enseignantes stagiaires des trois corps enseignants (école primaire et collège, lycée, écoles spéciales) ont déjà préparé, dirigé et évalué un atelier de quatre heures avec les responsables de séminaire de sept disciplines (sciences du travail, géographie, histoire, philosophie, politique, religion, enseignement de matières concrètes ainsi que des représentants de huit ONG et développé les résultats des séminaires et les ont testés dans les établissements de formation.

Les ateliers sont préparés par des modérateurs de stagiaires qui se familiarisent avec une ONG sélectionnée dans le domaine thématique concerné. Inspirés par les ateliers et encouragés par les animateurs de séminaires participants, des expériences d'enseignement et des devoirs pour le 2^{ème} examen d'État sont régulièrement créés.

• Formation des enseignants dans le contexte du cadre de référence Développement mondial

Dans le domaine d'activité Apprentissage mondial, des cours de formation complémentaires sont organisés dans différents domaines et avec différents partenaires de coopération, conformément au cadre de référence du *domaine d'apprentissage Développement mondial*. Au cours des dernières années, ils ont souvent été liés aux thèmes principaux de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable, p. ex. :

- Hambourg durable : Mobilité, consommation & ville
- Consommation de viande et production d'aliments pour animaux
- Conflits liés aux ressources naturelles et aux droits de l'homme
- Formes de partenariats scolaires
- Modèle d'enseignement de l'apprentissage mondial de Hambourg

Les offres de formation continue sont sélectionnées par les enseignantes et enseignants de Hambourg dans le cadre de leur obligation de formation continue et sont testées par le LI. Il s'agit d'exploiter des sujets pertinents en matière de contenus pour le groupe d'âge respectif en rapport avec le programme éducatif (en particulier le domaine d'activité « Apprentissage mondial ») de manière objective et didactique. Le cadre de référence avec ses compétences éprouvées et sa perspective mondiale ainsi que les suggestions d'apprentissage interdisciplinaire ou thématique offre une aide structurante. Un autre élément essentiel des activités de formation est l'établissement de contacts avec des partenaires de coopération (principalement des ONG) et l'évaluation de matériels pédagogiques appropriés.

Certains États fédérés ont tendance à définir des critères de qualité pour les offres de formation continue et de perfectionnement par le biais d'accords-cadres. Ceux-ci facilitent l'accès des écoles aux événements pertinents issus de diverses offres. Le domaine d'apprentissage devrait également être intégré aux critères de qualité des institutions nationales elles-mêmes. Dans la mesure où il existe des structures modulaires, un ancrage ferme devrait avoir lieu. Des séries de formation continue avec des phases pratiques seraient idéales.

Dans de nombreux cas, les offres de formation et de perfectionnement sont liées à des lieux d'apprentissage extrascolaires. Celles-ci ont en principe la réputation de pouvoir compléter l'apprentissage scolaire de manière fondée. Plusieurs études d'un point de vue doctrinal en géographie, en histoire et en sciences (notamment, Busse M. et Menzel, S., 2013 et Schockemühle, J., 2011) montrent que les formes d'apprentissage activantes sont prometteuses et qu'une intégration ou au moins un lien des processus d'apprentissage doivent avoir lieu avec de l'apprentissage scolaire. En coopération avec des organisations non gouvernementales parascolaires, des rencontres avec des personnes représentant le contexte mondial peuvent être organisées. De plus, grâce à ces contacts, des partenariats mondiaux peuvent être créés et soutenus.

Grâce à des fonds du MCE – notamment dans le cadre des projets de mise en œuvre du cadre de référence, des événements correspondants ont été proposés. En raison de l'ampleur du spectre de disciplines du domaine d'apprentissage, la demande totale ne peut pas encore être couverte. À l'avenir, il y aura également une demande importante de conseils sur le développement des écoles en général, ainsi que sur la création de programmes scolaires internes. Cela doit également concerner les formations continues dans le domaine de la gestion des écoles.

Les offres de formation et de formation continue sont déjà extrêmement diverses et peuvent souvent être utilisées dans tous les domaines (cf. Académie virtuelle du développement durable), mais elles nécessitent une structuration plus complète en matière de processus de développement et une intégration plus systématique dans la formation des enseignants.

Formation continue des multiplicateurs du Landesinstitut für Lehrerbildung Brandenburg (2^{ème} phase) :

Éducation au développement durable – Acquisition de compétences pour un enseignement et un apprentissage axés sur l'avenir

Dans le contexte de la Décennie des Nations Unies pour l'EDD, le cadre de référence a contribué à la poursuite de divers objectifs dans la formation des enseignants. Le **Landesinstitut für Lehrerbildung Brandenburg** (LaLeb) considère le *domaine d'apprentissage Développement mondial dans le cadre d'une éducation au développement durable* comme une composante importante de la formation des futurs enseignants et enseignantes – également pour accroître la qualité de la formation du corps enseignant. Le séminaire se concentre sur des exemples concrets de travaux pratiques : ainsi, sur la base du projet « Vivre la diversité – Apprendre les uns des autres de manière ludique : El Sistema dans le Brandebourg – Une contribution au développement de la pensée mondiale et de l'action durable », des séquences concrètes ont fait l'objet de discussions. « El Sistema » s'est fixé pour objectif au Venezuela d'offrir aux enfants et aux adolescents pauvres des moyens de jouer de la musique et de promouvoir leur potentiel. L'orchestre de jeunes intègre des adolescents pauvres et les initie à la musique. Sur la base de cet exemple, un modèle d'enseignement a été élaboré avec les futurs enseignants et qui est utilisé dans les cours de musique et dans la matière Espagnol.

Voir film: http://www.bildung-brandenburg.de/el_sistema/idee.php?id=2 (Accès : 10/01/2016)

Académie virtuelle de la durabilité

L'Académie virtuelle de la durabilité a été fondée à l'**Université de Brême**. Des cours sur les questions du développement durable y sont proposés gratuitement. Les étudiants peuvent assister à des conférences à un niveau scientifique et obtenir du matériel supplémentaire. Les offres comprennent également une série de conférences sur *l'éducation au développement durable*. Une introduction clarifie les besoins et le contexte international de la démarche. D'autres conférences individuelles présentent les bases et les contextes théoriques. L'état de développement de l'EDD en Allemagne y est présenté et les conclusions sur les effets de l'EDD et les possibilités d'intégration dans le paysage sont discutées.

Une série d'autres conférences conviennent également à la formation des enseignants, par exemple dans le domaine de la formation professionnelle, lorsqu'il s'agit d'EDD et de gestion ou d'EDD et de gestion d'entreprises. Les conférences portent également sur les questions fondamentales du développement durable et du changement social ou aussi sur les conséquences du changement climatique. <http://www.va-bne.de/>

6.4 Bibliographie

Busse, M., Menzel, S. (2013) : Globales Lernen in Botanischen Gärten – Evaluation von Bildungsangeboten im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis. Dans : Overwien, B., Rode, H. (Éd.) : Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, Opladen, p. 107-138

Füchter, A. (2010) : Lernlandschaft „Globalisierung“: mit Lerninseln den Kompetenz- und Wissenserwerb in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern fördern, Immenhausen

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2004) : Normes pour la formation des enseignants. L'éducation (Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften), Bonn

Conférence des ministres de l'éducation (CME) (2008/2015) : Exigences de contenu national pour la science des matières et la didactique des matières dans la formation des enseignants (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung), Bonn

Conférence des ministres de l'éducation (CME) et Hochschulrektorenkonferenz (2015) : Formation des enseignants pour une école de la diversité. Recommandation commune de la Conférence des recteurs et de la Conférence des ministres de l'éducation (Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz), Bonn

Heise, M. (2009) : Informelles Lernen von Lehrkräften: Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz, Münster

Hochschulrektorenkonferenz (2009) : Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, Bonn, <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (Accès : 10/01/2016)

Künzli-David, C. (2007) : Zukunft gestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern u. a.

Lang-Wojtasik, G. (2014) : Global Teacher für die nachhaltige Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. Dans : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1/2014

Moegling, K. (2010) : Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Lernens, Immenhausen

Overwien, B. (2013) : Informelles Lernen – ein Begriff aus dem internationalen Kontext etabliert sich in Deutschland. Dans : Hornberg, S., Richter, C., Rotter, C. (Éd.) : Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft, Münster, p. 97-112

Peter, H., Moegling, K., Overwien, B. (2011) : Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie, Immenhausen

Rauch, F., Steiner, R., Streissler, A. (2008) : Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. Dans : Bormann, I., Haan, G. de (Éd.) : Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden, p. 141-157

Schockemühle, J. (2011) : Regionales Lernen21+ – Konzeption und Evaluation. Dans : Messmer, K., Niederhäusern, R. v., Rempfler, A., Wilhelm, M. (Éd.) : Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften, Münster, p. 82-108

Siegmund, A., Jahn, M. (2014) : Evaluation von Hochschulen in Baden-Württemberg. EDD in der Lehrerbildung im Rahmen des Projektes „Lernen über den Tag hinaus – Bildung für eine zukunftsfähige Welt, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Steiner, R. (2011) : Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen, Münster

Terhart, E. (Éd. 2000) : Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim

Annexe

Kontakt | Newsletter | Inhaltsverzeichnis | Impressum

PORTAL GLOBALES LERNEN

Startseite > Willkommen

Das Portal Globales Lernen der Eine Welt Internetkonferenz (EWIK) ist das zentrale deutschsprachige Internetangebot zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Es bietet einen umfangreichen kostenlosen Service zu Online-Bildungsmaterialien, Aktionen, Veranstaltungen und Hintergrundinformationen.

Sie möchten Unterricht gestalten
Für den Unterricht bietet das Portal zahlreiche Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zum kostenlosen Download an.

Sie möchten sich weiterbilden
Wir bieten Ihnen in unserem Veranstaltungskalender eine Zusammenstellung aktueller Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich des Globalen Lernens an.

Sie möchten aktuelle Informationen
Dann melden Sie sich für unseren monatlichen, kostenlosen Newsletter an. Er informiert jeweils über ein Schwerpunktthema des Globalen Lernens.

Sie möchten Hintergrundinformationen
Sie möchten mehr über das Konzept Globalen Lernens erfahren oder die theoretischen Diskussionen und Ansätze kennenlernen?

Bildungsmaterialien

Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Orientierungsrahmen

Newsletters

Die EWIK

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des:
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Besuchen Sie uns auf:
f, Twitter, g+

Newsletter bestellen
Anmelden

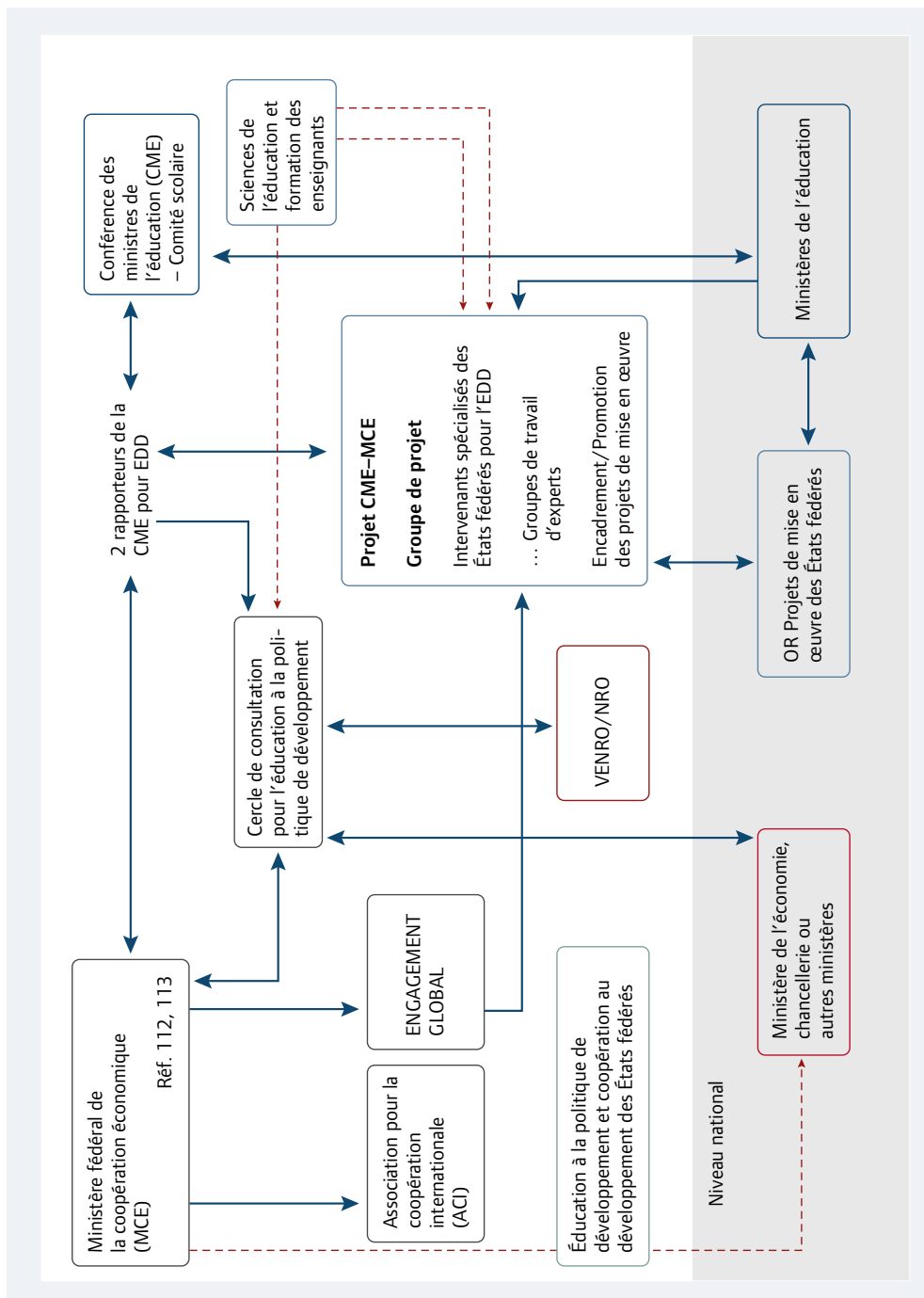
Bitte bewerten Sie uns
Geben Sie dem Portal

www.globaleslernen.de

Le **portail Apprentissage mondial** permet un accès rapide et facile à toutes les informations et offres de formation pertinentes concernant l'Apprentissage mondial/EDD.

Les **groupes cibles** sont principalement des enseignantes et des enseignants, des multiplicateurs dans le travail avec les jeunes et au sein de la communauté, la formation et la formation continue des enseignants ainsi que les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux dans le domaine du travail éducatif en matière de politique de développement. **Rédaction** : World University Service e. V. (WUS)

- Supports pédagogiques à télécharger gratuitement
- Manifestations et offres actuelles de formation continue
- Campagnes, actions et concours
- Textes de base et décisions centrales sur l'Apprentissage mondial/EDD
- Liens vers les serveurs éducatifs, les bases de données et les bibliothèques
- Possibilités de recherche avec plus de 80 mots-clés dans le domaine Apprentissage mondial/EDD
- Vue d'ensemble des acteurs et réseaux importants en matière de politique de développement
- Remarques sur le financement des projets, demandes d'intervenants et partenariats Nord-Sud
- Cadre de référence pour le *domaine d'apprentissage Développement mondial* (Texte, matériels, mises en œuvre)
- Newsletter mensuelle avec des thèmes principaux variés



III. 14 : Coopération institutionnelle dans le domaine d'apprentissage Développement mondial/Création de l'OR (Éducation au développement durable/EDD)

Auteurs et auteurs¹⁷⁶ de la 2^{ème} édition



Prof. Dr Bernt Ahrenholz

Titulaire de la chaire de germanistique/Allemand en tant que langue étrangère et seconde langue à l'Université Friedrich Schiller de Jéna. Il a été professeur d'école et dans la formation des adultes, maître de conférences DAAD à Bari/Italie et assistant scientifique et professeur d'université dans diverses universités. Son domaine de recherche est l'acquisition d'une seconde langue et l'Allemand en tant que seconde langue. Ses autres priorités de travail se situent dans le domaine des « retardataires » scolaires et la langue dans l'enseignement intégré. Cofondateur de l'atelier « Enfants issus de l'immigration » et rédacteur responsable du site Web www.daz-portal.de. Auteur et éditeur de nombreuses publications. www.uni-jena.de/Ahrenholz.html



Dieter Appelt

a travaillé en tant que sociologue diplômé à Munich à l'Institut national de pédagogie scolaire et au ministère de l'éducation. La coopération au développement l'a conduit en Asie et en Afrique pendant de nombreuses années. En qualité de rapporteur de la CME pour l'éducation à la politique de développement de 1993-2007, il a dirigé la coopération avec le MCE et le projet CME-MCE pour le cadre de référence jusqu'à la décision des ministres de l'éducation de 2007.



Dr Thomas Becker

travaille en tant que professeur d'anglais dans un lycée de Nuremberg. Il a été ou est encore membre de divers groupes de travail à l'Institut du développement de la qualité dans l'éducation de Berlin et à l'ISB de Munich. Depuis 2008, il est conseiller principal en formations pour l'anglais au lycée en Bavière et travaille au développement d'ouvrages et de supports pédagogiques pour le cycle I et II du secondaire.

¹⁷⁶ Les photos du « Who is Who » sont la propriété des auteures et auteurs présentés.



Dr Sascha Bernholt

a étudié la chimie et les mathématiques pour enseigner dans les lycées à l'université d'Oldenburg et a ensuite obtenu un doctorat en didactique de la chimie. Depuis 2009, il est collaborateur scientifique à l'IPN de Kiel. Ses axes de recherche sont entre autres la modélisation des compétences en Chimie ainsi que les domaines du développement de tâches et le langage technique. Depuis 2011, il est directeur de la Société de didactique de la chimie et de la physique.

bernholt@ipn.uni-kiel.de



Ottfried Börner

a enseigné pendant dix ans dans une Hauptschule et une Realschule avant de travailler pendant 18 ans en tant que directeur adjoint dans une école intégrée. De 1990 à 2005, il fut responsable du service de conseil en langues étrangères à l'Institut national de Hambourg pour la formation des enseignants et le développement des écoles. Il a été temporairement chargé de cours à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Hambourg et est entre autres membre du groupe de travail fédéral pour l'anglais dans les écoles intégrées et du conseil scientifique de l'*English Academy*.



Prof. Dr Bernd Clausen

a étudié la musicologie, l'ethnomusicologie et la sinologie ; à partir de 1988, il a enseigné dans une université dans le Nord du Japon et a été diplômé à Shakuhachi et Shamisen. L'appel à un poste de jeune professeur d'université d'éducation musicale a permis d'effectuer des recherches au Japon sur le rôle de la musique dite traditionnelle. Avec le changement de chaire de didactique de la musique au conservatoire de musique de Wurtzbourg (2008), l'accent est mis sur les recherches en Inde et en Corée. La recherche se concentre sur le contourage de la recherche de la pédagogie musicale comparative dans le débat professionnel allemand à l'interface de la pédagogie musicale et de l'ethnomusicologie.



Dr phil. h.c. Christoph Edelhoff

après des études d'anglais, d'histoire, de pédagogie et une formation de professeur de lycée, il a exercé les fonctions de directeur d'école adjoint et de modérateur expert au Gesamtschul-Versuch Nordrhein-Westfalen. Employé de longue date à l'Institut hessois de formation des enseignants, spécialisé dans les langues, les médias et l'école intégrée. Président de l'association allemande pour la promotion de la formation des enseignantes et enseignants 1984-2004; porte-parole de la communauté de travail fédéral pour l'anglais dans les écoles intégrées (BAG) et président de l'*English Academy*. Conférences, séminaires et publications internationales pour la réforme de l'école, la formation des enseignants, l'allemand en tant que langue étrangère et seconde langue, cours d'anglais, éducation interculturelle, médias, didactique de la formation continue des enseignants.



Prof. em. Dr Elisabeth Erdmann

Professeure d'histoire et de latin, doctorat en histoire ancienne, participation à des fouilles archéologiques, travaille dans la formation des enseignants à la haute école pédagogique de Fribourg, habilitation en didactique de l'histoire à l'université de Dortmund, professeure invitée à l'université Humboldt de Berlin, depuis 1994 titulaire d'une chaire en didactique de l'histoire à l'université d'Erlangen-Nuremberg, présidente pendant dix ans de la Société internationale pour la didactique de l'histoire, nombreuses publications sur la didactique de l'histoire, l'histoire ancienne et l'archéologie.



Martin Geisz

Professeur dans l'enseignement public hessois (disciplines : politique et économie/éthique – philosophie/religion). Ses priorités de travail sont l'approche pédagogique de l'« apprentissage mondial dans le cadre de l'éducation au développement durable » (depuis 1990, création d'un « service d'orientation scolaire de l'apprentissage mondial » dans la formation des enseignants de la Hesse) et l'« intégration d'Internet et de ses possibilités interactives » dans le travail éducatif (entre autres rédacteur en ligne du serveur de l'éducation de la Hesse). Auteur de nombreux supports pédagogiques et collaborateur du cadre de référence de 2007 pour le domaine spécial Religion et éthique.



Prof. Dr Petra Gieß-Stüber

Professeure d'éducation sportive à l'université de Fribourg. Ses points de spécialisation dans la recherche et l'enseignement sont, depuis de nombreuses années, la recherche sur les genres, le sport et l'interculturalité, la recherche dans le domaine du sport scolaire, les questions sociales dans le sport et l'éducation au développement durable.



Prof. Dr Sabine Grosser

Professeure d'éducation esthétique à la HES de Kiel ; auparavant chargée de cours en histoire et en didactique de l'art à l'université de Paderborn, professeure à l'université d'Hildesheim, maître de conférences DAAD à l'université de Kelaniya au Sri Lanka.

Études de l'art/la communication visuelle, de germanistique et histoire aux universités de Marbourg, Kassel et Tucson (États-Unis) ; curatrice et artiste de nombreuses expositions et projets et activités pédagogiques en Allemagne et à l'étranger. Points de spécialisation : art/culture modernes et contemporains et leur intermédiation, processus de mondialisation culturelle, y compris développements médiatiques, apprentissage esthétique, théories de l'image et de la réception dans divers contextes culturels et médiatiques, cultures de la mémoire.



Prof. Dr Hendrik Härtig

Professeur assistant à l'Institut IPN – Leibniz pour la pédagogie des sciences naturelles et des mathématiques à Kiel. Font partie de ses intérêts de recherche le langage technique en tant qu'élément de la compétence en physique et les analyses logicielles de formats de réponse ouverts dans le contexte d'une évaluation à grande échelle. haertig@ipn.uni-kiel.de.



Udo Klinger

responsable du département du développement scolaire et de l'enseignement, des médias et directeur adjoint de l'Institut national de pédagogie de la Rhénanie-Palatinat. Ses priorités de travail sont le développement de l'enseignement et des écoles, principalement dans le domaine des matières de sciences naturelles, de l'école primaire à l'enseignement supérieur.

Udo.klinger@pl.rlp.de



Prof. Dr Bärbel Kuhn

a étudié l'histoire et le français à Sarrebruck. Après avoir enseigné dans diverses écoles et obtenu son doctorat en 1988, elle obtint son habilitation en 1998. Depuis 2007, elle est professeure de didactique de l'histoire, depuis 2009 à l'université de Siegen. Ses priorités de travail sont, outre la didactique de l'histoire, les cultures de l'histoire et de la mémoire dans une perspective transnationale, l'histoire des femmes et des genres et la recherche biographique. Elle est l'éditrice de la série « Historica et Didactica – Histoire de la formation continue ».



Prof. Dr Ekkehard Mascher

a étudié la musique, les sciences de l'éducation, l'histoire et la musicologie à Hanovre et à Göttingen et est titulaire d'un doctorat en philosophie ; a travaillé en tant que conférencier en éducation du Conseil de musique d'État fédéré de Basse-Saxe, ensuite dans la formation pour adultes ainsi que comme professeur d'écoles intégrées et chargé de cours au conservatoire de musique de Hanovre. Il enseigne la pédagogie musicale et sa didactique au conservatoire de musique de Detmold et travaille au Center for Worldmusic de l'université d'Hildesheim en tant que délégué à la pédagogie musicale. Sa priorité de recherche est le développement d'une pédagogie musicale interculturelle.



Reiner Mathar

possède une expérience de plus de 20 ans dans l'enseignement secondaire du 2^{ème} cycle dans les matières chimie, politique économique et informatique et est responsable, au ministère de l'éducation de la Hesse, de la coordination nationale de l'EDD. Depuis 1996, il participe à la conception de programmes de développement scolaire et à des mesures en matière d'éducation au développement durable en Allemagne et dans le domaine international. Il est membre du réseau international d'experts en EDD – werk ESD-Expert.net



Prof. em. Dr Ingelore Oomen-Welke

était enseignante de collège, a travaillé en tant que didacticienne des langues dans de hautes écoles de pédagogie du Bade-Wurtemberg et a développé le domaine d'enseignement et de recherche Allemand seconde langue/plurilinguisme en tant que sa priorité de travail. Elle a en outre participé, sur un plan conceptuel et par le biais échanges scolaires, principalement à des programmes de coopération européens et euro-africains et a supervisé des chercheuses et chercheurs étrangers invités. Elle a écrit et publié plusieurs ouvrages sur ce domaine thématique.

www.oomen-welke.de



Prof. Dr Bernd Overwien

Université de Kassel, y dirige depuis 2008 le domaine spécialisé de la didactique de l'éducation politique. Il jouit d'une expérience dans le domaine de la recherche et l'enseignement dans quelques pays d'Amérique latine et d'Afrique. Ses priorités de travail actuelles : l'éducation au développement durable/l'apprentissage mondial, les liens entre l'apprentissage scolaire et extrascolaire (informel).

**Prof. Dr Ilka Parchmann**

Directrice du département de didactique de la chimie à l'Institut de Leibniz pour la pédagogie des sciences naturelles et des mathématiques (IPN) et professeure à l'université de Kiel. Font partie de ses intérêts de recherche l'apprentissage basé sur le contexte dans des environnements d'apprentissage scolaire et extrascolaires, les études sur la formation des enseignants et la conception de mesures pour la promotion des talents.

parchmann@ipn.uni-kiel.de.

**Prof. Dr Susanne Popp**

Titulaire de la chaire de didactique de l'histoire à l'université d'Augsbourg, présidente de la Société internationale pour la didactique de l'histoire (www.ishd.co) ; Priorités de recherche : perspectives mondiales et historiques mondiales pour l'enseignement de l'histoire nationale, visual literacy dans l'enseignement historique, culture de l'histoire populaire (magazine d'histoire), « Européanisation » de l'héritage culturel national.

**Dr Rudolf Preuss**

études de l'histoire de l'art/d'histoire/d'archéologie/d'art et d'éducation artistique/études de 3^{ème} cycle en conception de médias numériques à Wurtzbourg, Aix-la-Chapelle et Dortmund. Actuellement chargé de cours à l'université de Cologne en art et intermédia. Priorités de travail : Transmission de l'héritage culturel, éducation culturelle et éducation aux médias.

www.rudolfpreuss.de

**Prof. Dr Kristina Reiss**

Docteur en mathématiques et titulaire de chaire de la fondation Heinz Nixdorf pour la didactique des mathématiques à l'université technique de Munich. Le développement de compétences mathématiques aussi bien à l'école qu'à l'université fait partie de ses intérêts de recherche. En matière d'enseignement, sa priorité est la formation des enseignants et ici en particulier le passage de l'école à l'université.

**Prof. Dr Heidi Rösch**

est professeure de littérature et de didactique de la littérature à la haute école de pédagogie de Karlsruhe depuis 2007 et y dirige le programme de master « Éducation interculturelle, migration et plurilinguisme ». Auparavant, elle a enseigné la didactique de l'allemand à l'UT de Berlin et s'est impliquée pour l'établissement de l'allemand en tant que seconde langue dans toutes les phases de la formation des enseignants. Outre ses travaux didactiques et projets empiriques sur l'allemand seconde langue, elle a rédigé de nombreuses publications sur la littérature migrante, la littérature pour les enfants et la jeunesse ainsi que la didactique de la littérature interculturelle et l'éducation au cinéma.

heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

**Prof. em. Dr Rudolf Schmitt**

Professeur de psychologie du développement et de pédagogie de l'école primaire à l'université de Brême. Priorités : développement de l'enfant avec un accent particulier sur la cognition, les attitudes (notamment les préjugés sociaux) et la conscience du temps (notamment sur l'importance du passé pour les perspectives d'avenir). Actuellement encore actif dans le domaine d'apprentissage « Un Monde unique » et « Développement mondial » (Projet « Un Monde unique à l'école », classe 1-10) et dans le domaine thématique « L'Europe à l'école primaire ». Président exécutif pendant 14 ans de l'association Grundschulverband e. V.



Jörg-Robert Schreiber

de nombreuses années, enseignant et chef de département d'un lycée et collaborateur de l'Institut d'État de Hambourg pour la formation des enseignants et le développement scolaire. Projets de développement supervisés en Indonésie. Responsable de l'apprentissage mondial/EDD à la commission scolaire de Hambourg jusqu'en 2011. Chef de projet du centre de formation « Porte ouverte sur le monde » dans le cadre du Salon international du bâtiment de Hambourg. Représentant de l'association pour le développement politique des organisations non gouvernementales allemandes VENRO dans le Comité national de la Décennie EDD des Nations Unies. Publications sur l'apprentissage mondial.



Prof. em. Dr Konrad Schröder

Professeur émérite en didactique de l'anglais à l'université d'Augsbourg ; a enseigné pendant dix ans dans des lycées, a apporté des contributions fondamentales à la réforme de l'enseignement des langues étrangères dans le 2^{ème} cycle du secondaire, s'est investi dans l'accompagnement scientifique du projet des collèves « Kollegsulversuch » RNW et plus tard dans le projet d'école « Nouvelles voies vers le plurilinguisme » (RNW). En 2001, il a rédigé, à la demande de la CME, l'une des cinq expertises sur l'enseignement de l'anglais dans le 2^{ème} cycle du secondaire. De 2008 à 2011, il a conseillé l'Institut du développement de la qualité dans l'éducation et fut membre de 2009 à 2012 du groupe de travail CME « Normes éducatives pour le baccalauréat général ».



Dr habil. rer. nat. Burkhard Schroeter

a étudié la biologie et la chimie pour l'enseignement aux lycées aux universités de Hanovre et de Kiel. Il est directeur des Olympiades Internationales de Biologie (IBO) pour l'Allemagne et des Olympiades de Sciences Naturelles de l'Union Européenne (EUSO) pour l'Allemagne dont le siège est sis à l'IPN – Institut de Leipzig pour la pédagogie des sciences naturelles et des mathématiques à Kiel. Ses intérêts de recherche se concentrent sur le développement et l'analyse de tâches axées sur les compétences pour l'enseignement. Par ailleurs, il est professeur privé à l'Institut botanique de l'université de Kiel.

schroeter@ipn.uni-kiel.de



Hannes Siege

a d'abord travaillé comme enseignant puis dans la formation des enseignants et la planification de l'éducation dans la Hesse avant de se rendre au Malawi en tant que coopérant pour la GTZ de 1989 à 1998. Depuis 2003, il travaille dans l'éducation au développement durable à l'interface de l'aide au développement et de l'éducation en Allemagne, à partir de 2012 chez Engagement Global à Bonn. Il est rapporteur de la CME pour l'éducation au développement durable.



Prof. Dr Ansgar Thiel

a étudié les sciences du sport, la psychologie et la psycho-gérontologie. Il est directeur de l'Institut des sciences du sport à l'université de Tübingen où il est titulaire de la chaire de sciences sociales et de la santé du sport. Ses priorités de recherche se concentrent dans le domaine de la sociologie du sport, de la santé et de l'éducation. Dans de nombreux projets, il a, entre autres, effectué des analyses sur la santé dans le sport d'élite, sur l'activité des entraîneurs dans le sport d'élite et sur les stéréotypes et stigmatisations liés au corps.



Prof. Dr Stefan Ufer

Titulaire d'un doctorat en mathématiques et professeur de mathématiques et de physique. Depuis 2006, il travaille dans le domaine de la didactique des mathématiques et est titulaire de la chaire de didactique des mathématiques à l'université Ludwig Maximilian de Munich. Ses recherches portent sur le développement des compétences mathématiques tout au long de la vie. Dans l'enseignement, il accorde la priorité à la formation des enseignants ainsi qu'à la conception et à l'évaluation des mesures de soutien pour les étudiants en mathématiques.

**Prof. Dr Volker Ulm**

Professeur titulaire à la chaire de mathématiques et de leur didactique à l'université de Bayreuth. Auparavant, il était titulaire de la chaire de didactique des mathématiques à l'université d'Augsbourg. Il a été professeur de lycée et a travaillé à la haute école de pédagogie d'Heidelberg et de Karlsruhe. Ses recherches se concentrent sur les questions fondamentales de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques, sur le développement de l'enseignement par la formation des enseignants, sur les médias numériques ainsi que sur le talent mathématique.

**Regina Ultze**

travaille depuis 1983 en tant que professeure dans diverses écoles, en dernier lieu en tant que responsable du département des sciences sociales à l'école Melanchthon, un lycée de Berlin. Depuis 2008, elle est en outre responsable du département de l'éducation, de la jeunesse et des sciences du Sénat de Berlin pour le domaine d'apprentissage « Apprendre dans des contextes mondiaux » et coordonne le projet berlinois de mise en œuvre du cadre de référence pour le domaine d'apprentissage Développement mondial en collaboration avec des écoles, des séminaires d'études et des partenaires extrascolaires.

**Prof. Dr Raimund Vogels**

a étudié l'ethnomusicologie à Cologne, Accra (Ghana) et Berlin. Après son doctorat, il a travaillé de 1988 à 1990 à l'université de Maiduguri (Nigeria) et ensuite au Musée d'ethnologie de Stuttgart. Suite à son habilitation à la musique de cour à l'université de Cologne auprès des cours souveraines islamiques du nord du Nigeria, il fut nommé en 2001 au conservatoire de musique de Hanovre. Depuis 2012, il dirige en outre le Center for World Music de l'université d'Hildesheim.



Dr Ernst Wagner

a étudié à l'Académie des Beaux-arts de Munich ; deuxième filière d'études et doctorat en histoire de l'art, en philosophie et en ethnologie ; professeur et chargé de cours à l'université LM de Munich ; travaille depuis 2006 comme conférencier dans le domaine de l'art, du théâtre, du cinéma à l'Institut national pour la qualité des écoles et la recherche en éducation de Munich ; travaille depuis 2009 en tant que collaborateur à la chaire de l'UNESCO pour l'éducation culturelle à l'université d'Erlangen-Nuremberg.



Antonius Warmeling

Professeur de mathématiques et de chimie depuis 1978 au lycée Fichte de Hagen. L'association MUED e. V. est sa patrie mathématique, car il partage ses idées selon lesquelles les mathématiques doivent également traiter les vrais problèmes et permettre l'opérationnalisation. En rapport avec cela, il encadre l'environnement éducatif *Modélisation avec les maths*, qui permet un apprentissage auto-organisé dans des domaines problématiques réels. Ceci n'étant possible qu'avec des outils appropriés, il propose des ateliers sur l'utilisation d'Excel, GeoGebra et des calculatrices de poche avec et sans CAS.



Directrice des études Gabriele Wienholtz

Professeure de mathématiques et de physique dans un lycée de Bavière. Elle a travaillé de 2001 à 2006 au département des lycées du ministère d'état de la Bavière de l'enseignement et de l'éducation en tant que collaboratrice dans un domaine spécialisé et des ressources humaines.

Une contribution au programme
d'action mondiale
» **Éducation au développement durable** «

Cornelsen

ISBN 978-3-06-230102-5



9 783062 301025