Les éducateurs au centre de l'éducation verte

Une boîte à outils pour renforcer la résilience climatique des systèmes éducatifs à l'intention des décideurs politiques



Greening Education Partnership
unicef for every child
GPE Transforming Education
Education International
Internationale de l'Education
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Les éducateurs au centre de l'éducation verte

Une boîte à outils pour renforcer la résilience climatique des systèmes éducatifs à l'intention des décideurs politiques

Avant-propos

Notre monde est confronté à un ensemble de défis de plus en plus complexes et interdépendants. La crise climatique menace les écosystèmes et les économies, et a des répercussions profondes sur les populations, en particulier les enfants et les jeunes des communautés les moins responsables de ces phénomènes. L'éducation constitue l'une des mesures de riposte les plus efficaces. Elle permet aux enfants et aux jeunes d'acquérir les connaissances, les compétences et la confiance dont ils ont besoin pour bâtir des communautés résilientes face au changement climatique et mener les transformations nécessaires à un avenir durable.

L'éducation verte commence en classe, à l'initiative des éducateurs. Les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel de soutien à l'éducation jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves de comprendre le changement climatique dans leur propre situation et de contribuer à la création de sociétés plus durables et résilientes face au changement climatique. Toutefois, ils ne peuvent remplir ce rôle que s'ils disposent des conditions, des ressources et du soutien nécessaires.

Par conséquent, la présente boîte à outils a pour vocation de renforcer le pouvoir d'action des éducateurs, en s'appuyant sur une conviction simple : investir dans les éducateurs, c'est investir dans la résilience climatique. Pour concrétiser cette vision, la boîte à outils adopte une approche globale visant à renforcer la résilience climatique des systèmes éducatifs. Elle reconnaît que pour soutenir les éducateurs, il ne suffit pas de les préparer à enseigner le changement climatique. Cela implique également d'assurer la continuité de l'apprentissage en cas de perturbations dues au changement climatique, de protéger la sécurité et le bien-être des éducateurs et des élèves, d'améliorer leurs conditions de travail, et de permettre aux éducateurs de participer activement à l'élaboration des politiques et à la planification en matière d'éducation au changement climatique.

Lorsque les enseignants sont protégés, valorisés et bien préparés, ces derniers peuvent contribuer à assurer la continuité de l'apprentissage même en cas de crise, et donner aux générations futures les moyens de lutter contre le changement climatique avec confiance et détermination. Les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel de soutien à l'éducation sont des acteurs du changement. Ils transforment les politiques en mesures concrètes, donnent vie à l'alphabétisation climatique et incitent les élèves à protéger notre planète et notre avenir communs. Il est essentiel de renforcer leur rôle, leurs droits, leurs compétences et leur capacité d'adaptation si nous voulons que l'éducation reste un vecteur de justice, d'équité et de durabilité dans un monde en pleine mutation.

Cette boîte à outils s'inscrit dans le cadre de nos efforts visant à faire de l'éducation une solution durable à la crise climatique. Elle est publiée sous l'égide du Partenariat pour une éducation verte, qui rassemble des gouvernements, des organisations d'enseignants, des jeunes, la société civile et des partenaires de développement, afin d'aider les pays à intégrer la lutte contre le changement climatique dans leurs systèmes éducatifs.

Elle couvre l'un des quatre piliers du Partenariat : l'adaptation au changement climatique de la formation des enseignants et des capacités des systèmes éducatifs. Des publications consacrées aux trois autres piliers, à savoir les écoles vertes, les programmes scolaires verts et les communautés vertes, ont déjà été publiées par l'UNESCO dans le cadre du Partenariat pour une éducation verte. Ensemble, ces publications constituent un kit de documents complet pour tous ceux qui s'engagent à promouvoir une éducation verte.

Dans le présent rapport, les termes désignant des personnes sont utilisés sans distinction de genre. Sauf indication contraire, ils s'appliquent à toutes les personnes et doivent être compris de manière inclusive.

Œuvrons ensemble – gouvernements, syndicats de l'éducation, partenaires et communautés – pour garantir que chaque éducateur dispose des compétences, du soutien et des moyens d'action dont il a besoin pour pouvoir relever les défis du changement climatique et de la dégradation de l'environnement. Ainsi, nous pouvons mobiliser l'ensemble des systèmes éducatifs pour bâtir un avenir plus vert.

Qun Chen, sous-directeur général pour l'éducation, UNESCO
David Edwards, secrétaire général de l'Internationale de l'éducation
Laura Frigenti, directrice générale du Partenariat mondial pour l'éducation
Pia Rebello Britto, directrice mondiale de l'éducation, UNICEF

Table des matières

Avant-propos IV
Remerciements IX
Glossaire X

1. Présentation 1

1.1. Comment utiliser cet outil ? 5

1.2. À qui s'adresse cet outil ? 7

1.3. Quel est le champ d'application de cet outil d'orientation politique ? 9

1.4. Comment les éducateurs peuvent-ils favoriser la résilience face au changement climatique ? 10

2. Les cinq objectifs 11

2.1. Permettre aux éducateurs de dispenser une éducation de qualité sur le changement climatique 13

2.1.1. Questions directrices à l'intention des ministères 16

2.2. Renforcer la capacité des éducateurs à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité face aux perturbations liées au climat 19

2.2.1. Questions directrices à l'intention des ministères 21

2.3. Assurer la sécurité et le bien-être des éducateurs et des élèves lors des urgences climatiques 24

2.3.1. Questions directrices à l'intention des ministères 26

2.4. Garantir des conditions de travail de qualité aux éducateurs avant, pendant et après les crises liées au climat 30

2.4.1. Questions directrices à l'intention des ministères 31

2.5. Renforcer la participation des éducateurs au dialogue social et sectoriel relatif au climat 34

2.5.1. Questions directrices à l'intention des ministères 36

3. Conclusion 39

Annexe 1. Évaluations pour faciliter la mise en œuvre 41

Annexe 2. Propositions d'options pour utiliser l'outil 47

Liste des encadrés

Encadré 1 : Au-delà du changement climatique : une planification de l'éducation adaptée aux crises 6

Encadré 2 : Le Groupe de haut niveau sur la profession enseignante du Secrétaire général des Nations Unies 10

Encadré 3 : Kenya : renforcer les stratégies visant à renforcer les capacités des enseignants à dispenser une éducation de qualité sur le changement climatique 18

Encadré 4 : Bangladesh : renforcer les capacités des enseignants à assurer la continuité de l'apprentissage en cas de perturbations climatiques 23

Encadré 5 : Philippines : construire des écoles résilientes et sûres pour protéger élèves et enseignants face à la récurrence des catastrophes 28

Encadré 6 : Somalie : mise en place de mesures d'incitation d'urgence pour stabiliser les salaires des éducateurs et favoriser leur rétention après les chocs climatiques 33

Encadré 7 : Saint-Vincent-et-les Grenadines : faire entendre la voix des éducateurs grâce à une approche collaborative de l'éducation au changement climatique 38

Remerciements

Le Partenariat pour une éducation verte est une initiative mondiale, mise en place par l'UNESCO, dans le but d'aider les pays à transformer leurs systèmes d'éducation pour faire face à la crise climatique. Ce Partenariat s'articule autour de quatre piliers interdépendants, à savoir : **1) des écoles vertes ; 2) des programmes scolaires verts ; 3) l'adaptation au changement climatique de la formation des enseignants et des capacités des systèmes éducatifs ; et 4) des communautés vertes**. Cet outil a été élaboré sous l'égide du *Groupe de travail sur l'adaptation au changement climatique de la formation des enseignants et des capacités des systèmes éducatifs* (Groupe de travail 3) du Partenariat pour une éducation verte, co-coordonné par l'Internationale de l'Éducation (IE), le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et l'UNICEF. Le Groupe de travail 3 s'efforce plus particulièrement de renforcer les processus de politique, de planification, de financement et de mise en œuvre visant à mettre en place des systèmes éducatifs intégrant le climat, en positionnant les éducateurs en tant qu'acteurs essentiels pour impulser et pérenniser le changement systémique.

Cet outil d'orientation politique a été élaboré sous la supervision des coordinateurs du Groupe de travail 3 du Partenariat pour une éducation verte, Sarah Beardmore et Rikke Kristiansen (Partenariat mondial pour l'éducation), Ingrid Sánchez-Tapia et Bassem Nasir (UNICEF), ainsi que Jennifer Ulrick et Nikola Wachter (Internationale de l'éducation), avec l'aide de Lauren Simmons. L'outil a également bénéficié de précieuses contributions de l'ensemble des membres du Groupe de travail 3, notamment de ceux du Groupe de référence composé de Anne Kamonjo, Deb Morrison, Arnaldo Bruno Lopes Vital, Dijan Sadadou, Inge Vandevyvere, Isabelle Tremblay-Chevalier, Jennifer Cooper, Jeremy Wetterwald, Maria Heller, Ruby Bernardo, Sifiso Ndlovu et Getrude Ziracha. Les enseignants ont également été largement consultés en leur qualité de membres de l'Internationale de l'éducation. Nous tenons également à remercier l'équipe du Partenariat pour une éducation verte à l'UNESCO pour son soutien indéfectible et son leadership continu, et plus particulièrement Julia Heiss, Katerina Ananiadou, Won Jung Byun, Simon Wanda Makokha et Hee Eun Ahn. Paula Cantor était chargée de coordonner la publication du rapport, Stephen Flynn a effectué la relecture du rapport et Laëtitia Molinari a réalisé la mise en page.

Ce guide vient également compléter les ressources existantes du Partenariat pour une éducation verte, notamment le Guide de l'UNESCO sur l'écologie dans les programmes scolaires (2024a), les Normes de qualité des écoles vertes (2024b) et le Guide pour des communautés vertes (2025). Le Groupe de travail 3 tient à remercier les co-coordinateurs des autres groupes de travail pour leur contribution et leur collaboration à l'élaboration de la série d'outils développés dans le cadre du Partenariat pour une éducation verte.

Glossaire

Adaptation au changement climatique : dans les systèmes humains, le processus d'ajustement au climat actuel ou prévu ainsi qu'à ses effets, visant à en atténuer les effets néfastes ou à tirer parti des effets bénéfiques. Dans les systèmes naturels, le processus d'ajustement au climat actuel et à ses effets ; l'intervention humaine peut faciliter l'adaptation au climat prévu et à ses effets[1].

Alphabétisation climatique : désigne les connaissances, les compétences et les valeurs qui permettent aux individus de comprendre le changement climatique, de prendre des décisions éclairées et d'agir, tant à titre individuel que collectif, en matière d'atténuation, d'adaptation et de justice climatique[2].

Approche multirisque : une approche qui prend systématiquement en compte plusieurs risques, qu'ils soient naturels, climatiques ou d'origine humaine, ainsi que leurs éventuelles interactions, leurs effets en cascade et leurs effets combinés, afin de réduire le risque global et de renforcer la préparation, la résilience et la capacité de réaction dans l'ensemble des systèmes et des secteurs[3].

Approches axées sur l'équité : des stratégies qui dispensent en priorité un soutien aux communautés et aux personnes marginalisées (telles que les femmes migrantes, les personnes LGBTI+, les personnes autochtones, noires et racisées, les personnes en situation de handicap visible ou invisible, les jeunes issus de groupes marginalisés, etc.) qui sont plus vulnérables aux effets du changement climatique, en veillant à ce que les interventions en matière d'éducation tenant compte du changement climatique luttent contre les inégalités existantes et réduisent les disparités[4].

Approches intégrant la notion de genre et éducation : les approches intégrant la notion de genre dans l'éducation consistent à élaborer et à mettre en œuvre des politiques, des systèmes et des pratiques pédagogiques qui identifient et éliminent les obstacles liés au genre, ainsi que les besoins spécifiques à chaque genre, afin de promouvoir un accès, une participation, une sécurité et des résultats d'apprentissage équitables pour tous. Ces approches reconnaissent l'influence du genre sur les expériences vécues au sein des systèmes éducatifs et visent à créer des environnements propices à l'épanouissement de chaque apprenant et de chaque éducateur, indépendamment de son genre[5]. Dans les systèmes éducatifs intégrant le climat, les approches intégrant la notion de genre reconnaissent que les risques climatiques sont vécus différemment selon le genre des apprenants et des éducateurs, et s'efforcent de garantir à tous un accès, une participation, une sécurité, des conditions de travail, une prise de décision et des résultats d'apprentissage équitables, sans pour autant chercher nécessairement à transformer les normes ou les structures de genre sous-jacentes[6].

Atténuation des effets du changement climatique : les mesures entreprises pour réduire les émissions de gaz à effet de serre et renforcer les puits de carbone, contribuant ainsi aux efforts visant à limiter le changement climatique[7].

1 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.

2 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.

3 Définition adaptée de l'UNDRR (Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophe), https://www.undrr.org/terminology/hazard et du « Cadre d'action de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2015-2030 » de l'UNDRR (2015).

4 Définition adaptée du *Climate and Sustainability Directory*, https://esg.sustainability-directory.com/learn/.

5 Définition adaptée de l'UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971_fre.

6 Définition adaptée de l'UNGEI (Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles), https://www.ungei.org/what-we-do/gender-responsive-education-systems.

7 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.

Biodiversité : la variabilité des organismes vivants et des écosystèmes dont ils font partie, y compris les écosystèmes terrestres, marins et autres écosystèmes aquatiques. Cela comprend la variation des attributs génétiques, phénotypiques, phylogénétiques et fonctionnels, ainsi que les changements d'abondance et de distribution dans le temps et l'espace, au sein des espèces, des communautés biologiques et des écosystèmes, et entre eux[8].

Cadre global pour la sécurité scolaire : une approche globale visant à créer des environnements d'apprentissage sûrs, protecteurs et résilients, qui tiennent compte de la sécurité structurelle (infrastructures scolaires sûres et résilientes face au changement climatique), de la sécurité non structurelle (gestion des catastrophes à l'école, systèmes de préparation et d'intervention) et de la sécurité fonctionnelle (environnements scolaires protecteurs, éducation à la sécurité et mesures de protection visant à prévenir la violence, notamment la violence physique, sexuelle et sexiste)[9,10].

Changement climatique : des changements de climat qui sont attribués directement ou indirectement à une activité humaine altérant la composition de l'atmosphère mondiale et qui viennent s'ajouter à la variabilité naturelle du climat observée au cours de périodes comparables[11].

Continuité de l'apprentissage : la capacité des systèmes d'éducation à garantir la progression des apprenants, la qualité de l'enseignement et des scolarités complètes, malgré les interruptions ou les perturbations causées par des situations d'urgence ou des crises, telles que les phénomènes climatiques, en mettant en œuvre des approches flexibles et adaptées au contexte, qui assurent la cohérence entre les différents niveaux d'instruction et contextes éducatifs[12].

Dérèglement climatique : les façons dont le changement climatique perturbe le fonctionnement des systèmes naturels et humains, notamment en augmentant la fréquence et l'intensité des aléas climatiques qui endommagent les infrastructures, interrompent la production et les transports, affectent la disponibilité de la main-d'œuvre, mettent à rude épreuve les services publics et réduisent les services écosystémiques essentiels[13].

Détenteurs du savoir autochtone : le savoir, les innovations, les pratiques et les conceptions culturelles développés et perpétués de génération en génération par les peuples autochtones et d'autres détenteurs du savoir local ou traditionnel sont souvent profondément ancrés dans les écosystèmes locaux, la gestion des ressources naturelles et le patrimoine culturel. Ce savoir reflète souvent des approches globales en matière de gestion responsable de l'environnement, de compréhension du climat, d'adaptation et de pratiques durables. Celui-ci est préservé, transmis et appliqué par des individus et des communautés qui jouent un rôle essentiel pour maintenir la résilience écologique, culturelle et sociale[14].

Dialogue social : toutes les formes de négociation, de consultation ou d'échange d'informations entre les représentants du gouvernement, des employeurs et des travailleurs sur des questions d'intérêt économique et social commun. Le dialogue social peut être tripartite ou bipartite, formel ou informel, et peut avoir lieu aux niveaux national, régional, sectoriel ou de l'entreprise[15].

8 Définition adaptée du glossaire du GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat), https://apps.ipcc.ch/glossary/.

9 Définition adaptée du Cadre global pour la sécurité scolaire de l'Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophe et la résilience dans le secteur de l'éducation (GADRRRES), https://alliancecpha.org/sites/default/files/technical/attachments/CSSF%202022-2030_FR.pdf.

10 Bien que cette boîte à outils porte principalement sur la sécurité face aux aléas climatiques, le Cadre global pour la sécurité scolaire reconnaît également que ces aléas sont étroitement liés aux risques de violence physique, sexuelle et sexiste. Les perturbations liées au climat peuvent accroître la vulnérabilité, en particulier chez les enseignantes et les élèves de sexe féminin, en augmentant l'exposition aux trajets dangereux, aux fermetures d'écoles, aux déplacements de population et à l'instabilité communautaire. Pour garantir des environnements d'apprentissage sûrs, il faut donc s'attaquer aux risques liés au climat et à ceux liés à la violence, en reconnaissant qu'ils se renforcent mutuellement et touchent de manière disproportionnée les personnes déjà confrontées à des obstacles liés au genre.

11 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.

12 Définition adaptée des normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence).

13 Conformément aux évaluations du GIEC sur les effets du changement climatique et les risques systémiques. Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC). (2022). *« Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnérability »* (en anglais uniquement). *Cambridge University Press*.

14 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.

15 Définition adaptée de l'UNESCO, https://connect.unevoc.unesco.org/home/Glossaire+TVETipedia/show=term/lang=fr/term=Dialogue+social#start.

Éducateur : toute personne qui travaille dans le secteur de l'éducation, telle que les enseignants, les chefs d'établissement ou le personnel de soutien à l'éducation, dont le rôle contribue directement ou indirectement à l'enseignement, à l'apprentissage et à la prestation de services d'éducation de qualité[16].

Éducation au changement climatique (ECC) : des approches pédagogiques qui permettent aux apprenants de mieux comprendre la science du climat, les effets du changement climatique et les solutions possibles, tout en renforçant leurs capacités de lutter contre le changement climatique et en promouvant des attitudes et des valeurs favorisant le développement durable[17].

Éducation au développement durable (EDD) : éducation qui permet de doter les apprenants des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour prendre des décisions en connaissance de cause et entreprendre des actions responsables en vue de l'intégrité environnementale, de la viabilité économique et d'une société juste qui donne des moyens d'agir à tous, quel que soit leur genre, pour les générations présentes et à venir, et ce dans le respect de la diversité culturelle[18].

Éducation verte : en s'inscrivant dans le prolongement d'efforts de longue date en faveur de l'éducation au développement durable, cette approche pédagogique globale de la crise climatique permet aux jeunes d'acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour mener des mesures transformatrices en matière d'atténuation, d'adaptation et de résilience face au changement climatique, et les aider à bâtir des sociétés vertes, sobres en carbone et résilientes au changement climatique[19].

Financement de l'action climatique : les ressources financières provenant de sources publiques et privées, du niveau local au niveau mondial, qui sont utilisées pour lutter contre le changement climatique en réduisant les émissions de gaz à effet de serre (atténuation des effets du changement climatique) et/ou en renforçant l'adaptation et la résilience (adaptation au changement climatique) face aux effets du changement climatique actuels et futurs. Le financement de l'action climatique comprend des flux nationaux et internationaux, notamment destinés à soutenir les pays en développement, et est mis en œuvre par le biais de divers instruments tels que les subventions, les financements concessionnels et non concessionnels et les allocations budgétaires[20].

Intégration des données sur le changement climatique : l'intégration systématique des informations climatiques et météorologiques dans les analyses globales, la planification, les évaluations des risques, l'allocation des ressources et les processus de préparation, afin de renforcer la résilience et la capacité de réaction des systèmes, et de favoriser une prise de décision éclairée dans toutes les disciplines et tous les secteurs[21].

Modalités d'enseignement alternatives : les méthodes et modalités d'enseignement flexibles, telles que l'apprentissage à distance, les classes mobiles et l'enseignement communautaire, qui permettent d'assurer la continuité éducative lorsque l'enseignement en classe habituel est interrompu[22].

Pédagogies tenant compte du changement climatique : les approches pédagogiques qui permettent aux apprenants d'acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires pour comprendre le changement climatique, renforcer leur résilience et participer activement à la lutte contre le

16 Définition adaptée de l'UNESCO, https://www.unesco.org/fr/teachers.
17 Définition adaptée de l'UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222117_fre.
18 Définition adaptée de l'UNESCO, https://www.unesco.org/fr/sustainable-development/education.
19 Définition adaptée de l'UNESCO, https://www.unesco.org/fr/sustainable-development/education/greening-future.
20 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.
21 Définition adaptée du *Climate Sustainability Directory*, https://climate.sustainability-directory.com/term/climate-data-integration/.
22 Définition adaptée des normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence).

changement climatique. Elles mettent l'accent sur un apprentissage global qui couvre les dimensions cognitives, socio-émotionnelles et comportementales, tout en intégrant divers systèmes de connaissances, notamment les perspectives autochtones et locales[23].

Phénomènes climatiques : dans les systèmes éducatifs, les phénomènes climatiques tels que les inondations, les sécheresses, les vagues de chaleur, les tempêtes et autres phénomènes météorologiques extrêmes perturbent l'éducation et compromettent la continuité de l'apprentissage en endommageant les infrastructures scolaires, en réduisant la disponibilité des éducateurs et en limitant la fréquentation scolaire[24].

Préparation aux situations d'urgence : les connaissances, les capacités et les systèmes organisationnels déployés pour anticiper, gérer et surmonter efficacement les urgences climatiques, qu'elles soient probables, imminentes ou en cours, ainsi que leurs conséquences[25].

Réduction des risques de catastrophe (RRC) : une pratique qui consiste à réduire les risques de catastrophe grâce à des efforts systématiques visant à analyser et à gérer les facteurs à l'origine des catastrophes, notamment par la prévention des aléas, la réduction de la vulnérabilité et une meilleure préparation[26].

Représentation des éducateurs : la participation active des enseignants, des chefs d'établissement et du personnel de soutien à l'éducation dans l'élaboration des politiques et des stratégies d'éducation liées au changement climatique, par le biais de consultations structurées, d'un dialogue social et sectoriel, et de processus décisionnels collaboratifs[27].

Résilience climatique : la capacité des individus, des communautés, des institutions et des systèmes, y compris les systèmes éducatifs, à anticiper, se préparer, faire face et se rétablir des chocs et des dérèglements climatiques, tout en s'adaptant et en se transformant de manière à réduire les risques climatiques futurs[28].

Ressources pédagogiques d'urgence : les supports pédagogiques, les plans de cours et les outils didactiques pré-élaborés et conçus pour être déployés rapidement en cas de dérèglements climatiques, afin d'assurer la continuité de l'apprentissage[29].

Rétention du personnel : la capacité d'une organisation ou d'un secteur à conserver ses employés au fil du temps, qui englobe à la fois le maintien en poste des membres du personnel, ainsi que les stratégies et les pratiques mises en œuvre par les employeurs pour soutenir, mobiliser et fidéliser leur personne[30].

Risque climatique : la possibilité de conséquences néfastes lorsqu'un élément important est en jeu et que l'occurrence et l'ampleur de ces conséquences sont incertaines. Dans le contexte des effets du changement climatique, le risque désigne la possibilité de conséquences néfastes d'un aléa d'origine climatique, ou des mesures d'adaptation ou d'atténuation mises en œuvre pour faire face à un tel aléa, sur la vie, les moyens de subsistance, la santé et le bien-être des personnes ; les écosystèmes et les espèces ; les biens économiques, sociaux et culturels ; les services (y compris les services écosystémiques) ; et les infrastructures. Le risque résulte de l'interaction entre la vulnérabilité d'un système affecté et la durée d'exposition à un aléa climatique, ainsi que de la probabilité d'occurrence de cet aléa[31].

23 Définition adaptée de l'UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379733_fre.
24 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.
25 Définition adaptée des normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence), https://inee.org/fr/eie-glossary/preparation-aux-situations-durgence.
26 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.
27 Définition adaptée des normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence).
28 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.
29 Définition adaptée des normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence).
30 Définition adaptée de l'UNESCO, https://connect.unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=e/show=term/term=Retention.
31 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.

Sécurité et formation des éducateurs : veiller à ce que les éducateurs disposent de rôles clairement définis, de la formation nécessaire, de moyens de communication fiables et de conditions de travail sûres pour pouvoir gérer efficacement les urgences liées au changement climatique, tout en garantissant la sécurité des élèves et la continuité de l'enseignement[32].

Soutien psychosocial : les processus et les actions qui favorisent le bien-être global des individus dans leur contexte social, notamment le soutien apporté par la famille, les pairs et les communautés, et qui facilitent la résilience après des crises ou des phénomènes défavorables, en aidant les personnes à se rétablir et à reprendre une vie normale[33].

Système éducatif intégrant le climat : un système éducatif qui s'efforce d'atteindre les trois objectifs interdépendants suivants : 1) protéger et promouvoir une éducation de qualité, pertinente et équitable ; 2) protéger les écosystèmes de la planète ; et 3) promouvoir la justice climatique[34].

Transition juste : garantir l'avenir et les moyens de subsistance de tous les travailleurs et de leurs communautés tout au long de la transition vers une économie à faibles émissions de carbone et la durabilité environnementale. Une transition juste exige de lutter contre les inégalités, de privilégier la justice sociale et de garantir un travail décent. Le dialogue social et la protection des droits des travailleurs sont essentiels à une transition juste[35].

Vulnérabilité au changement climatique : le degré de sensibilité d'un système aux effets néfastes du changement climatique, tels que la variabilité du climat et les phénomènes climatiques extrêmes, ou de son incapacité à y faire face. La vulnérabilité dépend de l'exposition d'un système aux aléas climatiques, de sa sensibilité et de sa capacité d'adaptation[36].

32 Définition adaptée des normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence).
33 Définition adaptée des normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence).
34 Définition adaptée de l'initiative pour des systèmes éducatifs intégrant le climat du GPE, https://www.globalpartnership.org/library/climate-smart-education-systems-initiative-0.
35 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.
36 Définition adaptée du glossaire du GIEC, https://apps.ipcc.ch/glossary/.

1. Présentation

Face à l'intensification des dérèglements climatiques partout dans le monde, les systèmes éducatifs se trouvent confrontés à des défis sans précédent qui vont bien au-delà des dommages causés aux infrastructures ou de la fermeture provisoire des établissements scolaires. Les enseignants sont appelés à gérer de plus en plus de responsabilités et de difficultés, tout en devant accompagner les élèves confrontés à l'incertitude et au stress liés au changement climatique, ce qui vient souvent exacerber d'autres crises et vulnérabilités existantes.
Les éducateurs se retrouvent souvent en première ligne des dérèglements climatiques qui influencent progressivement leurs conditions de travail : perte d'heure d'enseignement due à la fermeture des écoles ou à leur déplacement, trajets dangereux, températures extrêmes dans les espaces d'apprentissage, déménagements forcés et détériorations des conditions de travail en raison des dégâts causés aux infrastructures. Les pressions croissantes qui pèsent sur les éducateurs menacent les fondements mêmes d'un enseignement de qualité et équitable, et les répercussions risquent de varier selon le sexe des enseignants. Par exemple, les enseignantes pourraient être davantage exposées à des risques en raison des conditions de déplacement dangereuses.

Par ailleurs, les éducateurs constituent la pierre angulaire de systèmes éducatifs efficaces, et des éducateurs préparés aux défis climatiques sont essentiels pour bâtir un secteur de l'éducation résilient face au changement climatique. Des mesures urgentes s'imposent pour garantir leur sécurité professionnelle, leur sûreté, leurs conditions de travail et leur capacité à dispenser un enseignement continu et de qualité. Ces éléments sont essentiels à la sécurité, à l'inclusion et au bien-être de chaque apprenant, à la continuité de l'apprentissage et à la stabilité globale du système éducatif avant, pendant et après les périodes de crises.

Conscient de l'urgence de cette question, le Partenariat pour une éducation verte a identifié le besoin de disposer d'outils plus efficaces pour aider les décideurs politiques à prendre des décisions pour adapter leurs systèmes éducatifs au changement climatique. Au cœur de cette démarche se trouve la reconnaissance que les éducateurs jouent un rôle déterminant, tant en classe que dans les divers écosystèmes d'apprentissage, en permettant aux apprenants de comprendre les menaces climatiques qui pèsent sur leurs communautés et d'agir en conséquence.

Par conséquent, cet outil d'orientation politique aide les ministères de l'Éducation et les autres acteurs du secteur de l'éducation à réfléchir aux politiques appropriées qui permettront aux enseignants de dispenser un enseignement continu, équitable et de qualité à tous les apprenants, malgré l'aggravation du changement climatique et la dégradation de l'environnement. En permettant aux décideurs du secteur de l'éducation d'analyser systématiquement les politiques et les plans mis en place pour faire face aux menaces climatiques, ainsi que le rôle et les besoins des éducateurs qui se trouvent en première ligne de la crise climatique, cet outil offre un cadre pour bâtir des systèmes éducatifs intégrant le climat.

Premièrement, cet outil facilite une autoréflexion structurée et des évaluations de l'état de préparation face au changement climatique, qui permettent aux ministères d'identifier les forces et les faiblesses de leurs systèmes éducatifs pour anticiper les chocs et les aléas climatiques, s'y préparer, intervenir et s'en rétablir. En examinant la capacité du système à promouvoir une éducation au changement climatique de qualité, à assurer la continuité de l'enseignement, à protéger les éducateurs et les apprenants des menaces climatiques, à garantir des conditions de travail décentes à tous les éducateurs et à impliquer les éducateurs dans un dialogue social et sectoriel inclusif, les ministères peuvent identifier les lacunes et les possibilités d'intervention.

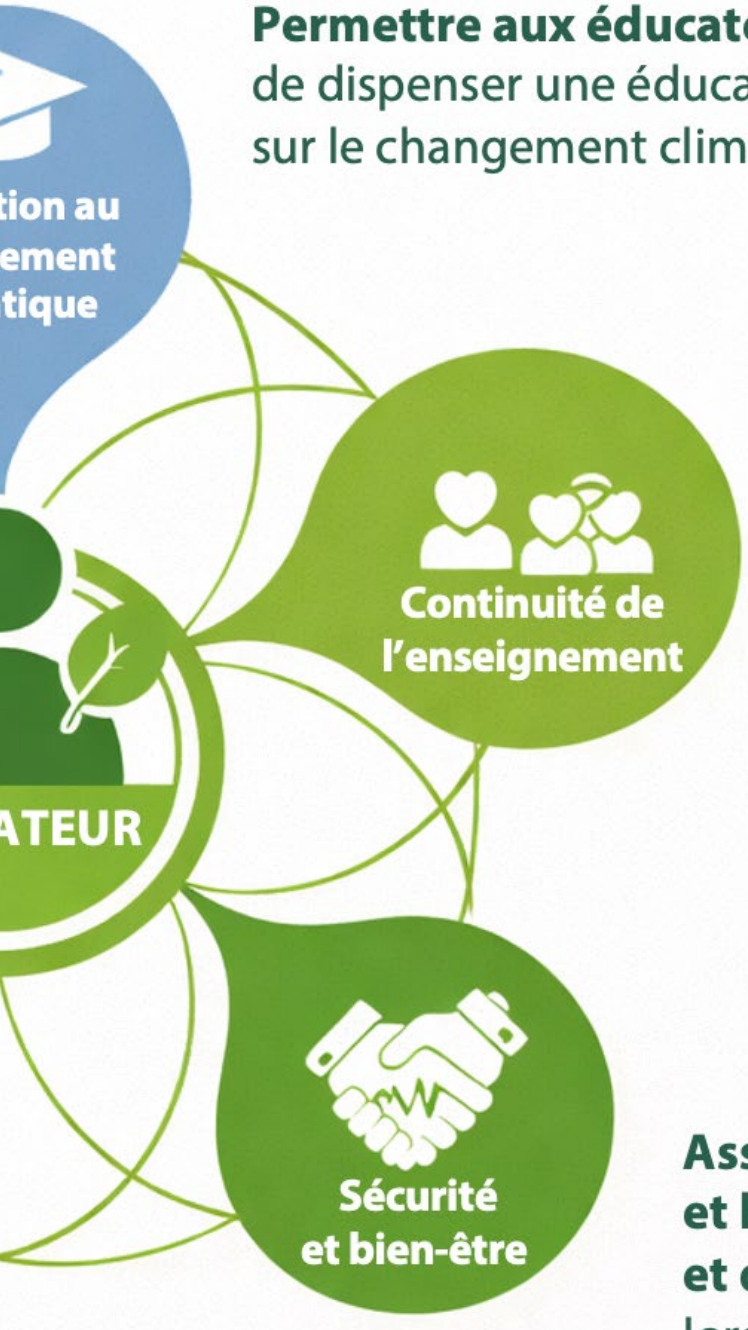
Deuxièmement, cet outil encourage les ministères à renforcer la résilience climatique de leurs systèmes éducatifs grâce à une collaboration stratégique et inclusive avec les enseignants, les chefs d'établissement, les administrateurs scolaires et les autres professionnels de l'éducation. Les enseignements tirés de ce processus de réflexion participatif permettront d'alimenter directement les politiques nationales d'éducation, les stratégies d'adaptation au changement climatique et les cadres nationaux de viabilité plus larges, afin de favoriser une action coordonnée entre les différents secteurs et les différents niveaux de gouvernance.

En mettant l'accent sur le rôle des éducateurs dans les stratégies de lutte contre le changement climatique, les systèmes éducatifs peuvent renforcer leur résilience face aux dérèglements climatiques tout en dotant les apprenants et les communautés des compétences et des connaissances nécessaires pour relever les défis liés au changement climatique dans leur propre pays.

Renforcer la participation des éducateurs au dialogue social et sectoriel relatif au climat

Garantir des conditions de travail de qualité aux éducateurs avant, pendant et après les crises liées au climat





Permettre aux éducateurs
de dispenser une éducation de qualité
sur le changement climatique

Renforcer la capacité
des éducateurs à assurer
une éducation inclusive,
équitable et de qualité face
aux perturbations liées au climat

Assurer la sécurité
et le bien-être des éducateurs
et des élèves
lors des urgences climatiques

1.1. Comment utiliser cet outil ?

Cet outil s'articule autour de cinq objectifs. Chaque objectif comprend des questions directrices destinées à alimenter la réflexion, qui permettent d'évaluer les politiques en vigueur actuellement, d'identifier les lacunes et de hiérarchiser les interventions en fonction de la disponibilité des ressources et de l'urgence des besoins. Dans chaque partie, les questions directrices sont suivies d'exemples concrets qui illustrent les approches mises en œuvre dans certains pays. Les pistes de réflexion et les mesures proposées dans cet outil d'orientation politique sont conçues pour être flexibles et adaptées à une multitude de contextes, ce qui permet aux ministères de l'Éducation et aux autres décideurs de l'utiliser à différents stades de la planification, quelles que soient leurs capacités, leurs ressources et leur expertise. Les cinq objectifs peuvent être abordés simultanément ou successivement, en fonction des capacités du ministère et de l'état de préparation actuel du système éducatif face au changement climatique.

Les enseignements tirés de ces réflexions pourront ensuite servir à orienter les politiques, les stratégies, les plans de mise en œuvre ou de suivi nationaux en matière d'éducation, ainsi que les politiques de lutte contre le changement climatique, la planification de la gestion des risques de catastrophe et les efforts de coordination interministérielle. Dans le même temps, **il convient d'intégrer une perspective de genre et d'inclusion dans cette approche**, ainsi que des mesures complémentaires visant à renforcer la résilience pour pouvoir faire face aux autres risques et menaces qui pèsent sur l'éducation (par exemple, les conflits ou les déplacements de population), afin de garantir une sécurité scolaire globale et une réduction des risques de catastrophe face aux crises, souvent interdépendantes, auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur travail au quotidien.

La fréquence d'utilisation de cet outil dépendra du contexte, notamment du niveau de risque climatique, des capacités du système et des cycles de planification. Celui-ci est particulièrement efficace lorsqu'il est intégré aux processus existants de planification et d'évaluation sectorielles de l'éducation et des enjeux climatiques, plutôt que d'être utilisé de manière isolée. Les ministères sont encouragés à effectuer des bilans réguliers à l'aide de cet outil, tant pour évaluer les progrès accomplis que pour s'adapter à l'évolution des défis climatiques et des besoins politiques.

D'une manière générale, il est recommandé :

1) **d'utiliser l'outil au moins une fois tous les 2-3 ans dans le cadre des cycles de planification et de suivi sectoriels de l'éducation ;**

2) **d'envisager des examens annuels ou semestriels dans des contextes présentant des risques élevés ou évoluant rapidement ; et**

3) **d'appliquer l'outil, en particulier les recommandations élaborées dans le cadre de l'objectif 2 qui aspire à « renforcer la capacité des éducateurs à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité face aux perturbations liées au climat », afin d'orienter la planification des mesures de riposte, de reconstruction et de résilience.**

Une révision et une mise à jour régulières permettent de garantir que l'outil reste pertinent à mesure que les risques et les capacités du système évoluent. L'annexe 1 propose une liste de contrôle pour chaque objectif, qui peut être utilisée non seulement pour faciliter un dialogue structuré, mais aussi, le cas échéant, pour suivre et recenser les progrès réalisés au cours des différentes phases de mise en œuvre.

Encadré 1 : Au-delà du changement climatique : une planification de l'éducation adaptée aux crises

Le changement climatique aggrave souvent d'autres crises, exacerbant les conflits, la fragilité et la violence, ce qui compromet ensuite la capacité des communautés à anticiper les risques climatiques, à en atténuer les effets et à s'y adapter. Les ministères pourraient également envisager d'intégrer davantage d'approches de planification de l'éducation adaptée aux crises lorsqu'ils utilisent cet outil. Des documents d'orientation pertinents, tels que le cadre de planification de l'éducation adaptée aux crises de l'IIPE-UNESCO et les notes d'orientation de l'UNESCO pour intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation, proposent aux ministères des approches concrètes pour intégrer les questions liées au changement climatique, aux catastrophes et aux conflits dans leurs politiques et stratégies, en adoptant une perspective de genre et d'inclusion, afin de garantir que les efforts déployés pour former les enseignants sont non seulement efficaces, mais aussi adaptés à l'évolution des risques associés à de multiples aléas.

1.2. À qui s'adresse cet outil ?

Ce document d'orientation est principalement destiné aux décideurs politiques au niveau national chargés de la planification, de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation. Bien que les questions directrices aient été conçues pour les décideurs au sein des ministères de l'Éducation, leur contenu s'adresse également aux chefs d'établissement, aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et au personnel de soutien à l'éducation. Il concerne aussi les décideurs politiques aux niveaux infranational, provincial, des districts et régional, étant donné qu'ils jouent un rôle essentiel dans l'adaptation et l'application des politiques de l'éducation dans les contextes locaux.

Face à la complexité des défis posés par le changement climatique, bon nombre des questions abordées dans le présent document d'orientation, telles que l'adaptation au changement climatique, la résilience des infrastructures et la planification intersectorielle, nécessitent une collaboration qui dépasse le cadre du secteur de l'éducation. Les ministères chargés de l'environnement et du changement climatique, des finances, du travail, de la santé, de l'agriculture, des travaux publics et de la réduction des risques de catastrophe ont tous un rôle à jouer dans l'élaboration d'intervention efficaces. La coordination des efforts entre ces secteurs permet de garantir que les stratégies de l'éducation sont alignées sur les politiques nationales de lutte contre le changement climatique plus larges, les cadres d'intervention d'urgence et les plans de réduction des risques de catastrophe, ce qui renforce leur cohérence et leur impact.

Outre les acteurs gouvernementaux, ce document s'adresse à un plus large éventail de parties prenantes qui influencent ou soutiennent la planification et la pratique de l'éducation. Il s'agit notamment des partenaires de développement et des bailleurs de fonds, des ONG internationales et nationales, des organisations de la société civile, des associations de parents d'élèves, des comités d'éducation communautaire, des conseils d'élèves, des instituts de recherche, des experts en éducation et des organisations professionnelles représentant les enseignants et le personnel de soutien à l'éducation.

Pour tirer le meilleur parti de cet outil, les ministères sont encouragés à organiser des séances de réflexion collaborative sur les politiques, réunissant des fonctionnaires de différents services.

Les séances de réflexion sur les politiques pourraient impliquer la participation collaborative de fonctionnaires ministériels issus :

- des services chargés de la planification des politiques, afin d'intégrer les conclusions dans les stratégies d'éducation et les plans sectoriels de l'éducation nationaux, ou dans les politiques nationales de lutte contre le changement climatique, telles que les contributions déterminées au niveau national ou les plans nationaux d'adaptation ;
- des services responsables de l'élaboration des programmes d'enseignement, afin d'élaborer du matériel didactique tenant compte du changement climatique ;
- des services chargés du développement professionnel des enseignants, afin de concevoir des programmes de formation destinés aux éducateurs et des pédagogies axées sur le changement climatique ;
- des équipes chargées des infrastructures et de la gestion des crises, afin de coordonner les protocoles de sécurité ; et
- des services financiers, afin d'orienter la hiérarchisation et l'affectation des ressources budgétaires, ainsi que le déploiement des mécanismes de financement.

Les ministères devraient adapter cette configuration en fonction de leur structure organisationnelle, en veillant à ce que l'expertise technique et les capacités de mise en œuvre opérationnelle soient toutes deux représentées. Ce processus devrait s'appuyer sur une étroite collaboration, non seulement au sein des équipes ministérielles et entre elles, mais aussi avec les ministères d'autres secteurs, ainsi qu'avec un large éventail d'acteurs du secteur de l'éducation, **tels que les enseignants, leurs représentants et d'autres parties prenantes essentielles**, ce qui fait valoir l'importance d'adopter des approches inclusives et participatives pour favoriser la planification d'une éducation résiliente face au changement climatique.

Bien que les systèmes éducatifs varient considérablement en termes de contextes, de capacités et d'exposition aux risques climatiques, **ce document d'orientation a été conçu pour s'adapter à un large éventail de systèmes éducatifs au niveau national et infranational**. Les ministères de l'Éducation du monde entier peuvent utiliser cet outil pour évaluer l'état de préparation et la résilience de leur système face au changement climatique, et pour aligner la planification de l'éducation sur les objectifs de développement durable nationaux et mondiaux. En soutenant des interventions à la fois fondées sur les réalités locales et éclairées par une perspective mondiale, cet outil promeut une approche plus inclusive et équitable pour bâtir des systèmes éducatifs résilients face au changement climatique à l'échelle mondiale.

1.3. Quel est le champ d'application de cet outil d'orientation politique ?

Bien que cet outil se focalise principalement sur l'enseignement **préscolaire, primaire et secondaire**, un grand nombre de ses recommandations stratégiques s'appliquent également à l'éducation de la petite enfance, ainsi qu'à l'enseignement post-secondaire et supérieur. Le Groupe de travail ad hoc sur l'enseignement supérieur et la recherche de l'UNESCO élabore actuellement des recommandations supplémentaires spécifiques aux secteurs de l'enseignement post-secondaire et supérieur. Ces recommandations peuvent également s'appliquer à des écosystèmes d'apprentissage plus larges. Les bibliothèques, les musées, les centres communautaires et autres espaces d'apprentissage se transforment de plus en plus en pôles interconnectés dédiés à l'apprentissage tout au long de la vie, intergénérationnel et communautaire, qui renforcent l'alphabétisation climatique et constituent des ressources publiques essentielles à la résilience des communautés.

Bien que de nombreuses recommandations de cet outil s'adressent aux enseignants, **le terme « éducateur » est utilisé pour refléter une vision globale de l'éducation considérée comme un effort collectif en période de crise climatique**. Ce terme englobe à la fois les personnes directement chargées de l'apprentissage, telles que les enseignants qui exercent en classe, dans les structures d'accueil de la petite enfance, dans les centres de formation professionnelle et d'éducation spécialisée, les bénévoles, ainsi que l'ensemble du personnel du secteur de l'éducation qui soutient, gère et améliore l'enseignement et l'apprentissage, notamment les chefs d'établissement, les administrateurs, les conseillers, le personnel d'entretien, les documentalistes et le personnel de soutien à l'éducation. Lorsque les recommandations de cet outil concernent spécifiquement l'une de ces fonctions, cela est clairement indiqué.

Ce document d'orientation se penche particulièrement sur les perturbations liées au climat qui affectent les systèmes éducatifs et sur l'éducation en tant que moyen de préparer les apprenants à un avenir marqué par le changement climatique, tout en reconnaissant que celui-ci est étroitement lié à d'autres défis environnementaux, tels que la **perte de biodiversité, la dégradation des écosystèmes et l'épuisement des ressources**. Les systèmes éducatifs doivent s'attaquer aux effets du changement climatique tout en favorisant une plus grande sensibilisation à l'environnement, compte tenu de l'interdépendance fondamentale entre les écosystèmes terrestres et le climat.

Le présent outil reconnaît également que les stratégies d'éducation sont essentielles pour garantir une **transition juste**, afin que les mesures d'adaptation au changement climatique et d'atténuation de ses effets respectent les principes d'équité, d'inclusion et de justice pour tous les acteurs du secteur de l'éducation, tout en évitant toute marginalisation supplémentaire, en particulier pour les éducateurs et les apprenants vulnérables et défavorisés. Pour garantir une transition juste, il est essentiel de doter les enseignants des connaissances, des compétences et du soutien dont ils ont besoin pour faire face aux transitions climatiques systémiques et impulser le changement. Ceci doit aller de pair avec des conditions de travail décentes, le respect des droits des éducateurs et l'accès pour tous les apprenants à une éducation au changement climatique inclusive, pertinente et émancipatrice. Le dialogue social et sectoriel joue également un rôle crucial : une transition juste ne peut aboutir que si le personnel du secteur de l'éducation est impliqué dans l'élaboration conjointe des stratégies d'adaptation pour ce secteur.

1.4. Comment les éducateurs peuvent-ils favoriser la résilience face au changement climatique ?

Étant donné que les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel de soutien à l'éducation sont les premiers témoins des conséquences des perturbations liées au climat sur l'assiduité des élèves, leurs conditions d'apprentissage, leur bien-être et la vie communautaire au sens large, **ceux-ci doivent être placés au centre des politiques et de la planification de l'éducation tenant compte du changement climatique**. Leur capacité à adapter leurs pratiques d'enseignement, à maintenir l'engagement des élèves et à soutenir la résilience locale peut déterminer si les systèmes d'éducation s'adaptent ou s'effondrent sous la pression de conditions climatiques extrêmes. Ainsi, une stratégie ciblée et tenant compte du changement climatique, visant à soutenir les éducateurs à tous les niveaux d'instruction et dans divers environnements éducatifs, est une condition préalable à un système éducatif équitable et de qualité.

Par conséquent, il convient d'élaborer des stratégies efficaces d'éducation intégrant le climat en concertation avec les éducateurs, en les plaçant au centre du processus. L'expérience de terrain des éducateurs apporte des informations essentielles sur la nature et l'ampleur des répercussions des dérèglements climatiques au niveau des établissements scolaires et des apprenants. Leurs observations permettent de garantir que les recommandations relatives aux pratiques pédagogiques, à la sécurité scolaire et aux interactions avec l'environnement s'appuient sur les réalités et les conditions de la salle de classe. En impliquant les enseignants, les chefs d'établissement, le personnel de soutien à l'éducation, les responsables des programmes d'enseignement et les autres acteurs du secteur de l'éducation dans la planification et l'élaboration des politiques, les ministères peuvent également garantir une meilleure cohérence entre les orientations politiques et leur mise en œuvre, ce qui permet de renforcer considérablement les effets de ces politiques au niveau local, tout en favorisant l'engagement et l'adhésion des éducateurs. Cette approche garantit que ces professionnels de première ligne bénéficient d'un soutien leur permettant de maintenir la qualité de l'enseignement et la résilience des systèmes éducatifs, en particulier dans les régions les plus gravement touchées par le changement climatique.

Encadré 2 : Le Groupe de haut niveau sur la profession enseignante du Secrétaire général des Nations Unies

Cet outil d'orientation politique vient compléter les recommandations du Groupe de haut niveau sur la profession enseignante des Nations Unies, convoqué par le Secrétaire général des Nations Unies en 2023, qui appelle les gouvernements à remédier à la pénurie mondiale d'enseignants. Plus précisément, cet outil de réflexion fournit des orientations plus détaillées pour soutenir la mise en œuvre des recommandations 32 et 34 (OIT/UNESCO, 2024, p. 9) :

> *32. Compte tenu de l'urgence de la crise environnementale planétaire, l'éducation au développement durable, notamment la connaissance du climat et des océans, devrait être intégrée dans les programmes scolaires et dans l'enseignement de manière transversale depuis l'éducation de la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur. La formation et le développement professionnel des enseignants devraient être conçus en conséquence et les enseignants devraient avoir accès à du matériel d'enseignement et d'apprentissage gratuit, de qualité et actualisé sur ces sujets.*
>
> *34. Des stratégies d'adaptation et de réaction d'urgence devraient être élaborées, dotées de fonds suffisants et mises en œuvre afin de rendre les établissements d'enseignement plus résilients face aux conséquences négatives du changement climatique, des catastrophes naturelles et d'autres situations d'urgence.*

2. Les cinq objectifs

L'objectif qui consiste à assurer la continuité d'une éducation équitable et de qualité, ainsi que de garantir que les élèves sont encadrés par des enseignants formés et qualifiés dans des environnements d'apprentissage sûrs et propices à l'acquisition des apprentissages, est désormais un impératif pour chaque ministère de l'Éducation face à l'aggravation des menaces climatiques. Pour atteindre cet objectif, ils doivent veiller à ce que le personnel du secteur de l'éducation soit prêt à affronter le changement climatique.

Concrètement, cela signifie que les ministères doivent adopter des politiques ciblées et investir dans des mesures d'accompagnement et des environnements favorables qui permettent aux éducateurs de dispenser une éducation continue, équitable et de qualité à tous les apprenants. L'approche réflexive de cet outil s'articule autour des cinq objectifs essentiels suivants qui viennent à la fois renforcer les compétences des éducateurs et favoriser l'action climatique ainsi que la résilience à l'échelle du système :

Objectif 1. Permettre aux éducateurs de dispenser une éducation de qualité sur le changement climatique[37]

Objectif 2. Renforcer la capacité des éducateurs à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité face aux perturbations liées au climat[38]

Objectif 3. Assurer la sécurité et le bien-être des éducateurs et des élèves lors des urgences climatiques[39]

Objectif 4. Garantir des conditions de travail de qualité aux éducateurs avant, pendant et après les crises liées au climat[40] **et**

Objectif 5. Renforcer la participation des éducateurs au dialogue social et sectoriel relatif au climat[41]

37 Aligné sur les normes minimales de l'INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence) pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement. Domaine 4 : Enseignants et autre personnel du secteur de l'éducation. Norme 17 : soutien et supervision.

38 Aligné sur les normes minimales de l'INEE pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement. Domaine 4 : Enseignants et autre personnel du secteur de l'éducation. Norme 17 : soutien et supervision.

39 Aligné sur les normes minimales de l'INEE pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement. Domaine 4 : Enseignants et autre personnel du secteur de l'éducation. Norme 17 : soutien et supervision.

40 Aligné sur les normes minimales de l'INEE pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement. Domaine 4 : Enseignants et autre personnel du secteur de l'éducation. Norme 16 : conditions de travail.

41 Aligné sur les normes minimales de l'INEE pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement. Domaine 4 : Enseignants et autre personnel du secteur de l'éducation. Norme 16 : conditions de travail.

Ces cinq domaines sont étroitement liés et s'inscrivent dans une approche globale visant à accompagner les enseignants dans un climat en proie aux changements. Pour dispenser un enseignement de qualité sur le changement climatique, les enseignants doivent disposer des capacités, des ressources et de la formation nécessaires pour pouvoir transmettre des connaissances pertinentes, même en cas de perturbations. Cela implique de garantir leur sécurité et leur bien-être, tout en définissant clairement leurs rôles dans les plans de préparation des établissements scolaires. Lorsque les éducateurs se sentent soutenus et valorisés, en particulier dans les situations de crise, cela favorise la rétention du personnel enseignant avant, pendant et après les chocs climatiques. Enfin, faire entendre davantage la voix des éducateurs par le biais d'un dialogue social et sectoriel permet de garantir que les stratégies sont ancrées dans les réalités de la salle de classe, d'orienter tous les autres efforts et de construire des systèmes éducatifs plus adaptés et équitables.
When educators feel supported and valued – especially in crisis contexts – it strengthens workforce retention before, during and after climate impacts. Finally, amplifying educator voices through social and policy dialogue ensures that strategies are grounded in classroom realities, informing all other efforts and enabling more responsive, equitable education systems.

2.1. Permettre aux éducateurs de dispenser une éducation de qualité sur le changement climatique

Définition de l'éducation au changement climatique et des pédagogies sensibles au climat

L'éducation au changement climatique (ECC) désigne des approches pédagogiques qui permettent aux apprenants de mieux comprendre la science du climat, les effets du changement climatique et les solutions possibles, tout en renforçant leurs capacités de lutter contre le changement climatique et en promouvant des attitudes et des valeurs favorisant le développement durable.

Les pédagogies tenant compte du changement climatique sont des approches pédagogiques qui permettent aux apprenants d'acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires pour comprendre le changement climatique, renforcer leur résilience et participer activement à la lutte contre le changement climatique. Celles-ci mettent l'accent sur un apprentissage global articulé autour de trois dimensions clés : 1) cognitives (compréhension critique des systèmes climatiques et de la durabilité) ; 2) socio-émotionnelles (empathie, intelligence émotionnelle et compétences collaboratives) ; et 3) comportementales (compétences pour mener des actions efficaces). Elles intègrent également la dimension de genre, les savoirs autochtones et les perspectives locales. Ces pédagogies visent plus précisément à :

- favoriser la pensée critique et une prise de décision éclairée ;
- faire des apprenants des acteurs proactifs du changement durable ;
- donner aux apprenants les moyens de relever divers défis environnementaux et sociaux ;
- promouvoir une éducation inclusive, équitable et porteuse de transformation[42].

42 Définition adaptée du *Guide de l'UNESCO sur l'écologie dans les programmes scolaires* (2024).

Bien que l'importance d'intégrer l'éducation au changement climatique dans les systèmes éducatifs soit largement reconnue à l'échelle mondiale, deux défis de taille persistent, à savoir : l'intégration insuffisante de l'éducation au changement climatique dans les programmes scolaires nationaux, et le manque de soutien professionnel dont disposent les éducateurs pour enseigner ce programme à l'aide de pédagogies actives. À l'heure actuelle, seulement près de la moitié des programmes scolaires nationaux font explicitement référence au changement climatique, et seulement 30 % des enseignants du primaire et du secondaire dans le monde déclarent se sentir suffisamment préparés pour enseigner des sujets liés au changement climatique, bien que leur importance soit largement reconnue[43,44].

Pour préparer efficacement les apprenants à un monde en pleine mutation, l'alphabétisation climatique doit devenir une compétence pédagogique fondamentale et un élément essentiel d'un système éducatif de qualité, au même titre que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul[45]. Par conséquent, les ministères devraient intégrer l'alphabétisation climatique comme une compétence fondamentale à tous les niveaux d'instruction, de la petite enfance à l'enseignement supérieur.

Cependant, un programme d'enseignement bien structuré ne suffit pas, s'il n'est pas accompagné d'éducateurs bien formés et accompagnés. Les données probantes montrent que le simple fait de transmettre des connaissances factuelles sur le changement climatique n'entraîne pas nécessairement de changements de comportement[46]. Les apprenants ont besoin de parcours éducatifs complets permettant de développer des apprentissages dans les trois dimensions suivantes : cognitives, socio-émotionnelles et comportementales. Une alphabétisation climatique efficace doit en effet intégrer des connaissances scientifiques fondamentales (dimension cognitive), ainsi que la résilience émotionnelle et les capacités de collaboration nécessaires pour gérer l'incertitude et favoriser l'empathie (dimension socio-émotionnelle), sans oublier des compétences pratiques telles que la résolution de problèmes et l'engagement communautaire, qui permettent de prendre des décisions éclairées et d'importantes mesures de lutte contre le changement climatique (dimension comportementale)[47]. Cette approche globale devrait également intégrer une dimension de genre, ainsi que divers systèmes de connaissances, notamment les savoirs autochtones qui offrent des perspectives essentielles sur les cosmologies du vivant, la gestion responsable de l'environnement, l'adaptation au changement climatique et les pratiques durables développées au fil des générations.

Les principes généraux d'autonomie professionnelle sont tout aussi essentiels. Il est primordial de créer des environnements de travail sûrs, fondés sur la confiance et l'autonomie, qui permettent aux éducateurs de prendre des initiatives, étant donné que ces derniers proposent souvent des solutions innovantes pour faire face aux dérèglements climatiques, qui vont au-delà de leurs responsabilités officielles. Renforcer l'autonomie et la confiance des éducateurs peut considérablement améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'alphabétisation climatique, dès lors que cela leur permet d'adapter leurs méthodes aux conditions actuelles de leurs élèves et à l'environnement général dans lequel des facteurs de stress environnementaux peuvent se manifester[48].

Pour offrir aux éducateurs la possibilité de prendre des initiatives, il faut également leur garantir les conditions de base nécessaires pour innover, par exemple une charge de travail raisonnable, un accès au développement professionnel et un environnement de travail favorable. Plus fondamentalement, il est indispensable de respecter le professionnalisme des éducateurs et de garantir leur liberté d'expression et leur liberté académique. Les éducateurs qui dispensent un enseignement sur le changement climatique ou qui s'engagent dans la lutte contre le changement climatique doivent voir leurs droits du travail garantis.

43 Iyengar, R., & Kwauk, C. T. (Eds.), 2021, « *Curriculum and learning for climate action: Toward an SDG 4.7 roadmap for systems change* » (vol. 5), Brill (en anglais uniquement).

44 Bureau de l'UNESCO à Bangkok et Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, 2024, Partenariat pour une éducation verte « *Getting every learner climate-ready* » (BGK/DOC/EO/23/036). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389128 (en anglais uniquement).

45 Organisation de coopération et de développement économiques, novembre 2024, « *Empowering young people through climate literacy* » [brochure], OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/11/ClimateBrochure_Nov2024_FIN.pdf (en anglais uniquement).

46 Colombo, S.L., Chiarella, S.G., Lefrançois, C., Fradin, J., Raffone, A., Simione, L, 2023, « *Why knowing about climate change is not enough to change: A perspective paper on the factors explaining the environmental knowledge-action gap* ». Sustainability, 15(20), 14859. https://doi.org/10.3390/su152014859 (en anglais uniquement).

47 UNESCO, 2024, « *Greening curriculum guidance: Teaching and learning for climate action* » (Guide de l'UNESCO sur l'écologie dans les programmes scolaires: enseigner et apprendre pour affronter le changement climatique), UNESCO. https://doi.org/10.54675/AOOZ1758 (en anglais).

48 Newsome, D., Newsome, K. B., & Miller, S. A., 2023, « *Teaching, learning, and climate change: Anticipated impacts and mitigation strategies for educators* ». Behavior and Social Issues, 32(2), 494-516 (en anglais uniquement).

Les chefs d'établissement jouent un rôle particulièrement important pour créer des environnements scolaires propices à la collaboration, à l'innovation et à un engagement sans faille dans l'enseignement au changement climatique et l'action climatique, ainsi que pour encourager les enseignants à prendre des initiatives au sein de leurs classes et de leur communauté scolaire. En façonnant la culture institutionnelle, en définissant clairement les attentes en matière de collaboration et de confiance, en favorisant le bien-être du personnel et en incarnant des valeurs et des pratiques respectueuses du climat, les chefs d'établissement influencent fortement la capacité des enseignants à innover, à prendre des initiatives et à maintenir un enseignement de qualité, en particulier dans les contextes affectés par les aléas et les dérèglements climatiques.

Des investissements stratégiques dans la formation des éducateurs, des ressources adaptées au contexte et intégrant la notion de genre, ainsi que des environnements professionnels favorables, permettront de réaliser des progrès concrets, tels qu'une plus grande efficacité pédagogique, des apprenants mieux préparés et des systèmes éducatifs plus résilients[49]. Lorsque les éducateurs se sentent en confiance et suffisamment soutenus, leur confiance dans une pédagogie tenant compte du climat se renforce, ce qui permet de maintenir la qualité de l'enseignement même en cas de perturbations. Les élèves acquièrent ainsi des compétences transversales essentielles et deviennent des acteurs du changement autonomes, capables de contribuer à la réalisation d'objectifs plus larges en matière de qualité et d'équité de l'éducation[50]. En fin de compte, adopter des pratiques pédagogiques flexibles et inclusives, promouvoir un leadership éducatif fondé sur la confiance et mettre à disposition des ressources adéquates contribuent collectivement à renforcer la continuité de l'enseignement et la résilience à long terme de l'éducation.

49 Mazari, H., Baloch, I., Thinley, S., Radford, K., Kaye, T., & Perry, F, 2023, « Learning continuity in response to climate emergencies: Pakistan's 2022 floods » (rapport technique), EdTech Hub, https://docs.edtechhub.org/lib/42XI4RCK (en anglais uniquement).

50 Anderson, A., 2010, « Combating climate change through quality education ». Washington, DC, Brookings Global Economy and Development (en anglais uniquement).

2.1.1. Questions directrices à l'intention des ministères

Afin de permettre aux enseignants de dispenser une éducation de qualité sur le changement climatique, les ministères devraient se poser les questions suivantes :

Intégration dans les programmes scolaires

- **Dans quelle mesure l'éducation au changement climatique est-elle clairement et systématiquement intégrée dans les programmes scolaires nationaux ?** Si ce n'est pas encore le cas, quelles possibilités les orientations pédagogiques actuelles offrent-elles pour intégrer l'éducation au changement climatique en étant adaptée à l'âge, à la culture et au contexte des apprenants, et en tenant compte des dimensions raciales et de genre, sans nécessairement créer une matière distincte, mais en l'intégrant dans les matières existantes ?

Renforcement des capacités des éducateurs

- **Dans quelle mesure l'éducation au changement climatique et l'alphabétisation climatique sont-elles systématiquement intégrées dans les programmes de formation initiale des enseignants ?** Si ce n'est pas le cas, quelles possibilités concrètes existe-t-il pour intégrer les connaissances, les compétences et les pédagogies relatives au changement climatique dans la formation initiale des enseignants, de manière adaptée au contexte et durable ? Quels modules ou matières du programme de formation initiale des enseignants constituent les points d'entrée ? Comment les syndicats d'enseignants peuvent-ils participer à l'élaboration conjointe des modules de formation initiale sur l'éducation au changement climatique ?
- **Les éducateurs bénéficient-ils actuellement d'une formation professionnelle continue structurée spécialement conçue pour une pédagogie tenant compte du climat, et qui peut être adaptée aux besoins spécifiques et uniques des apprenants ? Quels organismes proposent de telles possibilités de formation professionnelle continue ?** Si ce n'est pas le cas, quelles premières mesures peuvent être prises pour renforcer les compétences des éducateurs en matière de pédagogie tenant compte du climat, tout en prenant en compte les contextes locaux et les divers systèmes de connaissances ? Les enseignants et leurs représentants peuvent-ils être consultés afin de s'assurer que la formation professionnelle continue réponde mieux à leurs besoins ? Comment ces programmes de formation professionnelle continue peuvent-ils être (re)conçus pour éviter de surcharger les enseignants ou d'accroître leur stress, et pour garantir qu'ils soient dispensés pendant les heures de travail stipulées dans leur contrat ?
- **La préparation à l'éducation au changement climatique fait-elle partie intégrante des normes professionnelles applicable aux éducateurs ?** Si ce n'est pas le cas, comment les ministères peuvent-ils élaborer ou réviser ces normes en collaboration avec les professionnels du secteur de l'éducation, afin de garantir qu'elles tiennent compte de la nécessité pour les enseignants de dispenser un enseignement de qualité sur le changement climatique ?

Accès aux ressources pédagogiques

- **Les éducateurs disposent-ils systématiquement de supports pédagogiques de qualité et adaptés au contexte pour l'éducation au changement climatique, en particulier dans les zones vulnérables au changement climatique et/ou ayant des ressources limitées ?** Si ce n'est pas le cas, quelles mesures spécifiques le ministère peut-il prendre dans un premier temps pour soit élaborer des ressources adaptées au contexte local, soit identifier et adapter les ressources existantes d'autres acteurs de la lutte contre le changement climatique, afin de répondre aux besoins pédagogiques concrets des enseignants locaux ?

Autonomie professionnelle et liberté académique

- **Les politiques soutiennent-elles l'autonomie professionnelle et la liberté académique des enseignants en matière d'éducation de qualité sur les changements climatiques ? Des politiques sont-elles en vigueur pour garantir le droit des enseignants à la liberté d'expression ?** Si ce n'est pas le cas, les ministères peuvent-ils réexaminer leurs politiques et leurs pratiques et les adapter afin de mieux protéger la liberté d'expression et la liberté académique des enseignants, grâce à un dialogue sectoriel avec les éducateurs et leurs représentants ?

Mesures incitatives et reconnaissance professionnelle

- **Existe-t-il des mesures incitatives ou des mécanismes de reconnaissance professionnelle destinés à encourager les éducateurs et/ou leurs établissements scolaires à s'impliquer activement dans une pédagogie tenant compte du climat, à assumer des rôles de leadership et à participer à des projets interdisciplinaires ou pratiques visant à lutter contre le changement climatique ou à rendre les écoles plus vertes ?** Si ce n'est pas le cas, quelles mesures concrètes le ministère pourrait-il prendre pour commencer à reconnaître les efforts déployés par les éducateurs dans ces domaines ?
- **Les connaissances et l'expertise des éducateurs sont-elles régulièrement sollicitées et prises en compte de manière constructive pour orienter les décisions concernant les programmes d'enseignement, la formation et les ressources liés au changement climatique ? Plus précisément, qui, au sein du ministère ou du système d'éducation en général, est chargé de recueillir et d'analyser les points de vue des éducateurs, et comment le ministère vérifie-t-il systématiquement si les contributions recueillies auprès des éducateurs se traduisent par des mesures concrètes et une amélioration des politiques ?** Si aucun mécanisme structuré de collecte et d'analyse des retours d'expérience, ni de suivi des mesures prises, n'est actuellement en place, quels processus concrets le ministère pourrait-il mettre en œuvre dans un premier temps pour s'assurer que les expériences et les points de vue des éducateurs contribuent directement à l'élaboration et à l'amélioration continues des politiques ?
- **Le ministère offre-t-il aux éducateurs, y compris ceux issus des communautés autochtones, noires et racisées, des occasions structurées de collaborer, de réfléchir et d'échanger des pratiques en matière de pédagogie tenant compte du climat, d'élaboration de programmes d'enseignement sur le changement climatique et de renforcement de la résilience ?** Si ce n'est pas le cas, quels espaces ou mécanismes de dialogue simples et concrets (par exemple, des réunions régulières entre pairs, des ateliers au niveau de l'établissement, ou des communautés de pratique virtuelles) pourraient être mis en place pour favoriser une collaboration et une réflexion continues et inclusives entre les enseignants ?

Encadré 3 : Kenya : renforcer les stratégies visant à renforcer les capacités des enseignants à dispenser une éducation de qualité sur le changement climatique

Dans ses efforts déployés pour renforcer l'éducation au changement climatique, le Kenya reconnaît que la réforme des programmes scolaires ne suffit pas à elle seule. En effet, les enseignants doivent posséder les connaissances, la confiance et les outils nécessaires pour traduire l'alphabétisation climatique en un apprentissage constructif pour tous les élèves.

En 2020, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Environnement et des Forêts ont élaboré conjointement les « Directives de mise en œuvre pour l'intégration du changement climatique dans l'éducation », qui imposent d'intégrer des contenus sur le changement climatique de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur, et chargent l'Institut kényan pour le développement des programmes scolaires (*KICD, Kenya Institute of Curriculum Development*) de veiller à ce que les concepts liés au climat et à l'environnement soient systématiquement intégrés dans toutes les matières du programme.

Afin d'aider les enseignants à mettre en application le nouveau programme scolaire, le gouvernement a lancé la « Stratégie nationale d'apprentissage sur les changements climatiques (2021-2031) », qui s'inscrit dans le cadre du programme scolaire kényan plus large axé sur les compétences. Cette stratégie place les éducateurs au centre de la lutte contre le changement climatique et définit un plan ambitieux visant à former jusqu'à 100 000 enseignants à une pédagogie tenant compte du climat, à l'implication des apprenants et aux méthodes d'évaluation. Son modèle de formation en cascade est conçu pour garantir que les nouvelles connaissances et compétences sont transmises dans les classes de tous les comtés, notamment dans les régions reculées et arides les plus touchées par les effets du changement climatique.

Afin de mieux accompagner les enseignants, le KICD, avec l'appui technique de l'UNICEF et d'*Alef Education*, élabore des ressources numériques, des études de cas adaptées au contexte local et du matériel multimédia accessible dans tout le pays via la plateforme numérique *Kenya Education Cloud*. Ces outils visent à alléger la charge de travail des enseignants tout en favorisant un enseignement au changement climatique plus interactif et participatif.

2.2. Renforcer la capacité des éducateurs à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité face aux perturbations liées au climat

Définition de la continuité de l'apprentissage

La continuité de l'apprentissage désigne la capacité des systèmes d'éducation à garantir la progression des apprenants, la qualité de l'enseignement et des scolarités complètes, malgré les interruptions ou les perturbations causées par des phénomènes climatiques, en mettant en œuvre des approches flexibles et adaptées au contexte, qui assurent la cohérence entre les différents niveaux d'instruction et contextes éducatifs[51].

Partout dans le monde, les systèmes éducatifs sont confrontés à des perturbations extrêmes et persistantes liées au changement climatique, qui vont bien au-delà des phénomènes météorologiques isolés ou saisonniers. Rien qu'en 2024, des inondations prolongées, des sécheresses sévères, des vagues de chaleur intenses et des tempêtes dévastatrices ont perturbé la scolarité d'environ 242 millions d'élèves, ce qui a mis à rude épreuve les infrastructures scolaires déjà fragiles et a menacé le droit fondamental des élèves à une éducation de qualité[52]. Il ne s'agit pas de perturbations ponctuelles : celles-ci sont de plus en plus longues, simultanées et profondément déstabilisantes, ce qui compromet non seulement les progrès scolaires, mais accentue également les inégalités sociales existantes et aggrave les conséquences négatives sur la santé, l'alimentation et le bien-être psychosocial[53]. Les répercussions sont graves : les établissements scolaires ont de plus en plus de difficultés à garantir l'alimentation, la santé et le bien-être psychosocial des élèves, tandis que les ménages subissent une pression économique accrue qui creuse les inégalités sociales existantes et expose les élèves les plus vulnérables à des conséquences néfastes sur le long terme.

Les femmes sont souvent les premières victimes de ces perturbations, dès lors que les enseignantes assument souvent des responsabilités familiales. Cela peut les empêcher de reprendre leur activité d'enseignante, ce qui contribue à une sous-représentation des filles et risque de diminuer leur assiduité scolaire. Dans de nombreux cas, les filles ne sont autorisées à aller à l'école ou ne peuvent le faire que si des enseignantes sont présentes. Or, ces enseignantes peuvent elles-mêmes se heurter à des obstacles considérables pour se rendre à l'école, tels que des trajets longs et dangereux, et ces difficultés s'aggravent lors des crises climatiques[54].

51 Définition adaptée des *Normes de qualité des écoles vertes de l'UNESCO*, 2024.

52 UNICEF, 23 janvier 2025, « *Learning interrupted: Global snapshot of climate-related school disruptions in 2024* ». https://www.unicef.org/reports/learning-interrupted-global-snapshot-2024 (en anglais uniquement).

53 Venegas Marin, S., Schwarz, L., & Sabarwal, S., août 2024, « *Impacts of extreme weather events on education outcomes: A review of evidence* ». The World Bank Research Observer, 39(2), 177–226. https://doi.org/10.1093/wbro/lkae001 (en anglais uniquement).

54 Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE), 2023, « *Les femmes qui enseignent : recrutement et rétention des enseignantes en contextes de crise* ».

Relever ces défis peut s'avérer particulièrement difficile compte tenu de la conception traditionnelle de nombreux systèmes éducatifs, qui ont tendance à privilégier la stabilité et la prévisibilité au détriment de l'adaptabilité. De nombreux systèmes restent soumis à des cadres pédagogiques rigides, à des critères de progression fixes et à des objectifs d'apprentissage fondés sur un enseignement ininterrompu[55]. Face aux fermetures fréquentes d'établissements scolaires dues aux phénomènes climatiques, les enseignants sont confrontés à des choix difficiles : soit condenser les apprentissages essentiels sur des périodes limitées, au risque de compromettre la qualité de l'enseignement, soit accepter que les élèves n'atteignent pas les objectifs fixés[56]. Ces deux cas de figure nuisent à l'efficacité de l'enseignement, accentuent le stress des éducateurs et creusent les inégalités en matière de réussite scolaire, en affectant de manière disproportionnée les filles, les communautés marginalisées, les personnes en situation de handicap et celles ayant des besoins d'apprentissage spéciaux, qui se heurtent déjà à d'importants obstacles systémiques pour accéder à une éducation de qualité[57].

Il est indéniable qu'il est difficile d'atténuer les effets négatifs de ces perturbations, mais les ministères peuvent commencer à y faire face efficacement en intégrant progressivement une plus grande souplesse et des mesures de planification proactive dans les systèmes et processus existants. Par exemple, les ministères peuvent définir des priorités pédagogiques, afin de se concentrer sur les apprentissages essentiels en période de perturbation, élaborer des modules de formation sur les méthodes d'enseignement alternatives et expérimenter ou soutenir les programmes de rattrapage scolaire existants[58]. Fournir aux éducateurs des ressources psychosociales et pédagogiques ciblées permettra de compléter ces approches et de renforcer leur capacité à accompagner efficacement les élèves en période de perturbations et, à terme, à limiter au maximum les retards dans leur apprentissage[59].

55 UNESCO, 3 octobre 2024, « Réunion mondiale sur l'éducation : Compte-rendu de la réunion », Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/2024%20GEM%20background%20document%203%20Oct_1.pdf ; Banque mondiale, Bill & Melinda Gates Foundation, FCDO, UNESCO, UNICEF & USAID, 2022, « *Guide for learning recovery and acceleration: Using the RAPID framework to address COVID-19 learning losses and build forward better* », Washington, DC, Banque mondiale (en anglais). Extrait de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2022, « *Faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité : un manuel pratique* », Hambourg, Allemagne, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384238.

56 Sabarwal, S., Venegas Marin, S., Spivak, M., & Ambasz, D., 2024, « *Choisir notre avenir : l'éducation au service de l'action climatique* ». Banque mondiale, https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/be802ccc-6082-4b19-9703-e7c71b5a820b/content.

57 Kagawa, F., & Selby, D., novembre 2023, « *Leveraging Education in Emergencies for Climate Action* » (Rapport phare), Geneva Global Hub for Education in Emergencies (Hub mondial de Genève pour l'éducation dans les situations d'urgence), https://eiehub.org/wp-content/uploads/2023/11/Leveraging-EiE-for-Climate-Action-FINAL-lowres.pdf (en anglais uniquement) ; Sims, K., 2021, « *Education, Girls' Education and Climate Change* » (K4D Emerging Issues Report No. 29). Institute of Development Studies (en anglais uniquement).

58 Bascopé, M., Becerra, R., Salazar, D., Arenas, A., Morales, R., Merino, C., Cisternas, D., & Ampuero, P., 2025, « *Teacher continuous professional development in climate change education: Analyzing teachers' perspectives* ». Journal of Environmental Education, 1–22, https://doi.org/10.1080/00958964.2025.2471971 (en anglais uniquement).

59 CARE, juin 2023, « *Education and climate change : Findings from Malawi, Mali, Somalia and Zimbabwe* », https://careclimatechange.org/wp-content/uploads/2023/06/Education-and-Climate-Change.pdf (en anglais uniquement).

2.2.1. Questions directrices à l'intention des ministères

Afin de renforcer la capacité des éducateurs à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité face aux perturbations liées au climat, les ministères devraient se poser les questions suivantes :

Programmes scolaires

- **Le ministère définit-il clairement les contenus pédagogiques et les acquis scolaires que les enseignants peuvent raisonnablement assurer en cas de perturbations liées au climat ?** Si ce n'est pas le cas, pourrait-il mettre en place un groupe de travail temporaire réunissant des éducateurs et des organismes professionnels, afin de définir un ensemble concis de priorités pédagogiques essentielles adaptées aux périodes d'enseignement raccourcies ou interrompues ?

Renforcement des capacités

- **Les éducateurs ont-ils accès à des ressources pratiques et à des formations sur l'enseignement en période de perturbations liées au climat, notamment dans des espaces d'apprentissage temporaires, avec des groupes multi-âges ou dans des environnements disposant de peu de ressources ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il sélectionner ou adapter des recommandations éprouvées sur le terrain (par exemple, la gestion des classes multi-âges, l'aménagement temporaire des salles de classe ou des plans de cours adaptables) issues de ressources locales et/ou internationales et les diffuser aux éducateurs ?
- **La formation aux méthodes pédagogiques alternatives (par exemple, l'apprentissage à distance ou mixte) a-t-elle été intégrée dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants et des chefs d'établissement, afin d'assurer la continuité de l'enseignement en cas de perturbations climatiques ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il collaborer avec des organismes de formation professionnelle existants (par exemple, des centres de formation des enseignants ou des ONG), afin d'intégrer des outils, des ressources et des stratégies de base pour l'apprentissage à distance que les éducateurs pourraient utiliser immédiatement en cas de perturbations liées au climat ?
- **Les programmes de formation des enseignants actuels intègrent-ils explicitement des techniques tenant compte des questions de genre et d'inclusion, afin de préserver l'engagement des élèves en cas de perturbations dans l'enseignement, en accordant une attention particulière aux élèves les plus vulnérables (par exemple, les filles marginalisées, les enfants en situation de handicap visible ou invisible, y compris ceux souffrant de stress post-traumatique ou ayant subi un traumatisme grave, les réfugiés, ou les communautés isolées) ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il collaborer avec des organismes de formation ou des ONG, afin d'intégrer des stratégies d'engagement pratiques, telles que l'étayage interactionnel, le recours à des activités formatives et des techniques d'animation, dans les prochaines séances de développement professionnel ?

Espaces d'apprentissage

- **Dans les zones où l'accès à Internet est limité durant les perturbations climatiques, le ministère soutient-il la mise en place d'espaces d'apprentissage alternatifs (par exemple, des lieux de culte ou des centres communautaires) et encourage-t-il l'utilisation de méthodes d'enseignement à faible recours aux technologies (par exemple, la radio, les fascicules imprimés, les SMS ou les groupes de pairs) dans les programmes de formation des enseignants ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il collaborer avec les collectivités locales, les institutions publiques et les ONG, afin d'aider les enseignants à utiliser les espaces communautaires et les outils à faibles recours aux technologies pour assurer la continuité de l'apprentissage lorsque les écoles sont fermées ou que l'accès au numérique est perturbé ?
- **Les politiques en matière d'infrastructures scolaires et les plans d'intervention d'urgence garantissent-ils que les espaces d'apprentissage, qu'ils soient permanents ou provisoires, offrent des infrastructures sûres, résilientes face au changement climatique et tenant compte des questions de genre, notamment des installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène adéquates pour les apprenants et les éducateurs ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il évaluer les lacunes en matière d'infrastructures et d'assainissement lors de perturbations climatiques et accorder la priorité aux améliorations permettant la participation et la rétention en toute sécurité des éducateurs et des élèves, indépendamment de leur sexe, sachant que des installations sanitaires inadéquates ou insalubres peuvent nuire à la diversité de genre et à la fréquentation scolaire ?

Ressources

- **Le ministère dispose-t-il de supports pédagogiques d'urgence préparés à l'avance en collaboration avec des éducateurs (par exemple, des plans de cours autonomes, des fiches d'activités, des guides de scénarisation), auxquels ces derniers peuvent accéder immédiatement en cas de perturbations climatiques ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il identifier et adapter des supports pédagogiques d'urgence provenant d'organisations partenaires, de programmes d'éducation transfrontaliers ou d'agences internationales pour un usage local ?
- **Le ministère fournit-il aux éducateurs des directives claires sur la manière de collaborer efficacement avec les familles, les communautés et les responsables religieux, afin d'assurer la continuité de l'apprentissage en cas de perturbations ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il s'appuyer sur les ressources existantes pour créer des directives ou des outils simples et concrets destinés à aider les éducateurs à mobiliser les familles et les communautés pendant ces périodes de perturbations ?

Suivi

- **Le ministère effectue-t-il un suivi régulier de l'incidence des perturbations climatiques sur la capacité des éducateurs à enseigner (par exemple, l'accès aux établissements scolaires, l'utilisation des écoles comme abris, les déplacements ou le manque de matériel) ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il commencer à recueillir des données de base facilement accessibles, telles que les taux d'assiduité des éducateurs et la disponibilité des infrastructures, ventilées par sexe et par manque de ressources, après chaque phénomène climatique important, afin de mieux comprendre les conséquences sur l'enseignement et d'y faire face plus efficacement ?

Encadré 4 : Bangladesh : renforcer les capacités des enseignants à assurer la continuité de l'apprentissage en cas de perturbations climatiques

Au Bangladesh, les inondations entraînent la fermeture des salles de classe pendant des semaines, les cyclones provoquent le déplacement des familles et les vagues de chaleur obligent à raccourcir les journées d'école. Pour les éducateurs, il ne s'agit pas d'interruptions ponctuelles, mais d'une réalité inscrite dans le rythme de leur vie professionnelle. Chaque perturbation menace la continuité, l'équité et la stabilité émotionnelle d'élèves déjà vulnérables.

Conscient des pressions qui pèsent sur les enseignants et des risques grandissants pour l'apprentissage, le Bangladesh a progressivement remodelé son cadre politique en vue d'aider les éducateurs à s'adapter. La Politique nationale en matière d'éducation de 2010 a posé les fondements de cette réforme en engageant le système éducatif à garantir un apprentissage équitable, même en cas de crise. Par ailleurs, la loi sur la gestion des catastrophes de 2012 et les consignes permanentes sur les catastrophes de 2019 ont officialisé le rôle des établissements scolaires et des enseignants dans la préparation, les interventions et le rétablissement, ce qui donne aux éducateurs des attentes plus claires et un soutien institutionnel renforcé dans les situations d'urgence, où ces derniers constituent souvent les premiers interlocuteurs pour les enfants déplacés ou en situation de détresse.

Au niveau des écoles, le Cadre national pour la sécurité scolaire de 2017 a mis en place des outils pratiques destinés à aider les enseignants à gérer les situations où l'apprentissage est perturbé. Grâce à des évaluations des risques au niveau des écoles, des exercices de simulation et des plans de continuité pédagogique, les enseignants reçoivent des conseils sur la manière d'assurer la sécurité des élèves, de favoriser leur bien-être et de reprendre rapidement les cours en cas de crise.

Ces réformes sont renforcées par le Plan sectoriel de l'éducation (2020-2025). Ce plan reconnaît que les éducateurs ne peuvent pas continuer à dispenser un enseignement de qualité dans des conditions de stress sans bénéficier d'un soutien. Par conséquent, les modules de formation mettent de plus en plus l'accent non seulement sur les méthodes d'enseignement alternatives, telles que l'éducation communautaire, les cours radiodiffusés ou l'enseignement à distance, mais aussi sur le soutien psychosocial des enseignants eux-mêmes, qui sont régulièrement confrontés à des pertes personnelles, à des déplacements et à l'épuisement lors des urgences climatiques..

2.3. Assurer la sécurité et le bien-être des éducateurs et des élèves lors des urgences climatiques

Définition de la sécurité et du bien-être

Pour garantir la sécurité et le bien-être des éducateurs, il est essentiel de définir clairement les rôles, de dispenser les formations nécessaires, d'établir une communication fiable et d'offrir des conditions de travail sûres, afin qu'ils puissent gérer efficacement les urgences climatiques. Cela implique de disposer de directives structurées, d'un développement professionnel systématique, d'infrastructures scolaires résilientes et d'une planification proactive pour aider les éducateurs à garantir la sécurité des élèves et la continuité de l'apprentissage en cas de perturbations.

Bien que cette partie porte principalement sur la protection contre les risques liés au changement climatique, la présente boîte à outil reconnaît que ces risques sont étroitement liés à la protection contre les violences physiques, sexuelles et sexistes, qui peuvent s'aggraver lorsque des urgences climatiques viennent perturber la scolarité, en particulier pour les éducatrices et les élèves de sexe féminin.

Face à la multiplication et à l'aggravation des perturbations liées au changement climatique, les ministères de l'Éducation sont soumis à une pression croissante pour gérer des situations d'urgence complexes qui menacent la continuité de l'enseignement. En cas de crises, qu'il s'agisse d'inondations, de tempêtes, de sécheresses ou de vagues de chaleur extrêmes, les ministères doivent rapidement mettre leurs tâches administratives courantes de côté pour gérer la crise. Cette transition nécessite des mesures immédiates, telles que la fermeture des établissements scolaires, l'évaluation des dégâts à grande échelle, le suivi des élèves et des éducateurs déplacés, ainsi que la collaboration avec les autorités chargées de la gestion des catastrophes[60]. Débordés par ces demandes urgentes, les ministères négligent souvent, ou relèguent au second plan, les mesures essentielles de préparation des établissements scolaires, notamment la définition claire des rôles des éducateurs, des formations aux situations d'urgence pratiques, inclusives et intégrant la notion de genre, des canaux de communication fiables et des environnements scolaires sûrs.

Cependant, négliger ces politiques et stratégies fondamentales de préparation compromet considérablement la résilience de l'ensemble du système éducatif. Les éducateurs, de sexe féminin ou masculin, qui se trouvent souvent en première ligne lors des situations d'urgence, assument directement la responsabilité de la sécurité des élèves, de la continuité de l'enseignement et du soutien à la communauté. Cela les oblige à maintenir leurs capacités de réaction aux crises et leurs compétences en matière d'enseignement adaptatif, afin de garantir que l'apprentissage se poursuive, même en cas de perturbation. Lorsque les éducateurs ne reçoivent pas de directives d'urgence claires ni de formation pratique aux interventions d'urgence ou qu'ils sont confrontés à des environnements de travail dangereux, leur bien-être immédiat et leur capacité à soutenir les élèves s'en trouvent compromis[61]. Les études montrent systématiquement que le bien-être des éducateurs influence directement la qualité de l'enseignement et les résultats scolaires, et qu'il affecte de manière disproportionnée les apprenants et les communautés déjà vulnérables et confrontés à des inégalités, tels que les filles, les enfants en situation de

60 Équipe Spéciale Internationale sur les Enseignants pour Éducation 2030, Institut international de planification de l'éducation (IIPE) de l'UNESCO et UNESCO, 2022, « Module sur la politique et la planification enseignantes adaptées aux situations de crise : Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante », https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-06/TTF_2022_Crisis%20sensitive%20teacher%20policy_FR.pdf.

61 Falk, D., Varni, E., Johna, J. F., & Frisoli, P, 2019, « *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings* », Education Equity Research Initiative (en anglais).

handicap, les populations déplacées et d'autres groupes marginalisés[62]. Par conséquent, négliger la sécurité et la préparation des enseignants, notamment la définition claire des rôles en cas d'urgence, une formation pratique à la gestion des crises, des systèmes de communication fiables et des environnements scolaires sûrs, peut creuser les inégalités, augmenter les coûts d'exploitation associés aux interruptions prolongées, compromettre la confiance des parties prenantes et retarder la reprise de l'enseignement.

Dans le cadre de cet objectif relatif aux rôles et responsabilités, il est essentiel de reconnaître les rôles distincts, mais interdépendants, des enseignants, du personnel de soutien à l'éducation et des chefs d'établissement pour renforcer efficacement la préparation et la résilience. Les enseignants sont principalement chargés d'assurer la continuité de l'apprentissage et d'apporter un soutien psychosocial aux élèves pendant les périodes de crise. Le personnel de soutien à l'éducation, notamment le personnel administratif, les conseillers et les agents d'entretien, joue un rôle crucial pour préserver le fonctionnement sûr, efficace et inclusif des établissements scolaires, en gérant souvent la logistique, l'hygiène et les services aux élèves dans des conditions difficiles. Quant aux chefs d'établissement, ces derniers ont pour mission de coordonner les plans d'urgence, d'assurer une communication claire avec les autorités, de veiller au bien-être du personnel et de préserver la confiance de la communauté. Ces fonctions sont souvent assumées parallèlement à d'importantes responsabilités familiales et tâches domestiques, qui peuvent s'intensifier lors de perturbations liées au climat et qui continuent d'être assumées de manière disproportionnée par les éducatrices, tout en affectant également les éducateurs de tous genres confondus en fonction de la situation.

Chaque groupe a besoin de directives, d'une formation et de ressources adaptées pour assumer les responsabilités qui lui incombent avant, pendant et après les perturbations liées au changement climatique. Il est essentiel de hiérarchiser leurs besoins spécifiques dans les stratégies de préparation pour pouvoir bâtir des systèmes éducatifs résilients.

62 Mendez, P. Z., Corpuz, G. G., & Comon, J. D., 2024, « Teachers' well-being and instructional efficacy: Basis for professional development plan », European Modern Studies Journal, 8(4), 26–74 (en anglais uniquement).

2.3.1. Questions directrices à l'intention des ministères

Afin d'assurer la sécurité et le bien-être des éducateurs et des élèves lors des urgences climatiques, les ministères de l'Éducation devraient se poser les questions suivantes :

Rôles et responsabilités

- **Les rôles et responsabilités des enseignants, des chefs d'établissement et du personnel de soutien à l'éducation sont-ils clairement définis et communiqués dans les plans de préparation aux situations d'urgence, tant au niveau national qu'au niveau régional/provincial, en accordant une attention particulière aux rôles, aux obstacles et aux attentes liés au genre, en particulier dans les zones géographiques plus vulnérables aux crises climatiques ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il s'appuyer sur les mécanismes de coordination existants (tels que les comités de réduction des risques de catastrophe ou les groupes de travail du secteur de l'éducation) ou constituer un petit groupe de travail composé de chefs d'établissement ou d'enseignants expérimentés issus de différentes régions et de tous genres, afin d'identifier clairement les tâches les plus courantes que les éducateurs accomplissent actuellement en situation d'urgence, et ainsi élaborer des directives plus claires et mieux adaptées au contexte ?

Renforcement des capacités

- **Les enseignants, le personnel de soutien à l'éducation et les chefs d'établissement bénéficient-ils d'une formation systématique et régulière sur la gestion des situations d'urgence liées au changement climatique qui touchent les élèves et les éducateurs (par exemple, les protocoles d'évacuation, le soutien psychosocial, le maintien de la continuité de l'apprentissage en cas de perturbations, la sécurisation des infrastructures sanitaires, la prise en charge des difficultés rencontrées par les enfants [en particulier les filles], les responsabilités familiales, les questions de sécurité) ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il établir des partenariats avec les services gouvernementaux compétents, les établissements d'enseignement supérieur et les ONG, afin d'organiser des séances de formation ciblées et de s'appuyer directement sur les capacités et les ressources locales existantes ?

Communications

- **Les systèmes de communication sont-ils suffisamment efficaces et fiables pour fournir aux enseignants, au personnel de soutien à l'éducation et aux chefs d'établissement des informations précises et en temps opportun sur la crise ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il consulter les éducateurs et les administrateurs locaux, afin de déterminer quelles méthodes de communication existantes (par exemple, les SMS, WhatsApp, Signal, Telegram, ou la radio locale) se sont avérées les plus et les moins efficaces lors des situations d'urgence précédentes, et s'appuyer sur ces informations pour renforcer les protocoles et les pratiques de communication lors des prochains phénomènes climatiques ?
- **Le ministère dispose-t-il de stratégies de communication visant à garantir que les communautés sont informées des rôles et responsabilités spécifiques qui incombent au personnel de soutien à l'éducation et aux chefs d'établissement en cas d'urgence climatique ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il mettre en place des mesures concrètes de sensibilisation des communautés (telles que des campagnes sur les radios locales, des dialogues entre la communauté et l'école ou des activités de sensibilisation sur les réseaux sociaux) visant à communiquer et à faire valoir l'importance du rôle que les éducateurs jouent dans les situations d'urgence ?

Infrastructures

- **Les établissements scolaires respectent-ils systématiquement les normes de sécurité des infrastructures et font-ils preuve de résilience face aux aléas climatiques ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il sélectionner un échantillon raisonnable d'écoles situées dans des zones vulnérables au changement climatique, afin d'évaluer l'état des normes de sécurité, notamment en ce qui concerne les infrastructures sanitaires permettant aux enseignantes et aux filles d'accéder à des installations sûres, sécurisées et adaptées à leur genre, et de hiérarchiser les domaines en fonction de l'urgence des améliorations initiales nécessaires ?

Suivi et retours d'expérience

- **Le ministère a-t-il évalué les conséquences spécifiques des catastrophes liées au changement climatique[63] sur la sécurité des éducateurs et les infrastructures scolaires, notamment les trajets pour se rendre à l'école ?** Si ce n'est pas le cas, quelles premières mesures concrètes (par exemple, l'analyse des perturbations précédentes, la cartographie de la vulnérabilité des établissements scolaires, la réalisation d'enquêtes rapides auprès des éducateurs, la cartographie des risques et des dangers auxquels sont confrontées les enseignantes et les filles sur le chemin de l'école) le ministère pourrait-il prendre pour réaliser cette évaluation et intégrer les conclusions dans les plans nationaux de l'éducation et de préparation aux situations d'urgence ?
- **Le ministère implique-t-il activement les communautés de personnes autochtones, noires et racisées, les détenteurs du savoir autochtone et les dirigeants communautaires dans l'évaluation des risques climatiques et la planification des mesures de préparation aux situations d'urgence ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il établir des partenariats avec des organisations autochtones en vue d'intégrer les prévisions météorologiques traditionnelles, les connaissances saisonnières et les pratiques communautaires d'intervention en cas de catastrophe dans les stratégies de préparation au niveau des établissements scolaires ?
- **L'état de préparation et la sécurité des éducateurs sont-ils régulièrement évalués, documentés et améliorés en s'appuyant sur les retours d'expérience structurés provenant des enseignants et des établissements scolaires ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il mettre à l'essai un mécanisme simple de retour d'expérience (par exemple, une brève enquête ou une réunion communautaire organisée immédiatement après le prochain épisode de dérèglement climatique), afin de recueillir des informations exploitables ?

Coordination intersectorielle

- **Le ministère coordonne-t-il activement les systèmes de préparation aux catastrophes, de santé et d'alimentation, afin de garantir que les écoles sont intégrées dans les plans de résilience plus larges (par exemple, l'accès aux programmes d'alimentation scolaire en cas de perturbation, des infrastructures scolaires et sanitaires sûres, ainsi que des systèmes d'alerte précoce) ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il mettre en place un groupe de travail intersectoriel, composé de représentants des organismes chargés des interventions en cas de catastrophes, ainsi que des ministères de la Santé et de l'Agriculture, afin d'aligner les mesures de préparation mises en place dans les écoles sur les stratégies nationales d'intervention d'urgence et de sécurité alimentaire ?

63 Vous trouverez des recommandations pour réaliser des évaluations des besoins dans les documents ci-dessous :
https://www.educationcluster.net/education-emergencies-needs-assessments
https://gadrrres.net/collections/safe-schools-context-analyses
https://www.educationcluster.net/strengthening-education-and-child-protection-needs-assessment-and-preparedness

Encadré 5 : Philippines : construire des écoles résilientes et sûres pour protéger élèves et enseignants face à la récurrence des catastrophes

Aux Philippines, le système éducatif doit constamment faire face à des aléas climatiques et à des catastrophes naturelles : typhons, inondations, séismes et vagues de chaleur extrêmes viennent fréquemment perturber l'enseignement et nécessitent des adaptations temporaires au niveau des établissements scolaires. Ces adaptations comprennent des suspensions temporaires des cours et des activités, un usage limité des établissements scolaires pour les interventions d'urgence conformément à la politique nationale, ainsi que le recours à des modalités d'apprentissage alternatives pour assurer la continuité de l'enseignement. Rien que pour l'année scolaire 2023-2024, 32 jours d'école en moyenne, soit environ 15 % de l'année scolaire, ont été perdus en raison de perturbations liées au climat. Pour les éducateurs, cela implique souvent de devoir assumer une double responsabilité : garantir la sécurité des élèves tout en assurant la continuité de l'apprentissage dans des conditions de crise, souvent dans des environnements eux-mêmes touchés par les conséquences des catastrophes.

Conscient de ces risques, le ministère de l'Éducation a élaboré dès 2015 un cadre global pour la réduction et la gestion des risques de catastrophe (DRRM) dans l'éducation de base. Ce cadre établit les fondements d'une politique nationale qui aborde la réduction des risques de catastrophe dans les quatre axes d'intervention du DRRM (la prévention et l'atténuation, la préparation, l'intervention, ainsi que le rétablissement et la réhabilitation), tout en soutenant les objectifs fondamentaux du ministère de l'Éducation en matière d'accès, de qualité et de gouvernance. Le ministère de l'Éducation a également publié des directives nationales visant à faciliter la prise de décision en cas de crise, notamment les directives relatives à la suspension des cours et des activités dans les écoles en cas de catastrophe ou d'urgence. Ces directives ont pour objectif de favoriser une prise de décision cohérente et rapide, tout en exigeant que les établissements scolaires élaborent des plans de continuité de l'apprentissage et des services, et qu'ils mettent en pratique des modalités d'apprentissage alternatives, telles que l'apprentissage modulaire, en ligne ou mixte, afin d'assurer la continuité de l'enseignement en cas de perturbations. Ces directives s'inscrivent dans un cadre stratégique plus large et en constante évolution pour promouvoir la réduction des risques de catastrophe, l'éducation dans les situations d'urgence et l'adaptation au changement climatique. De plus, elles sont régulièrement réexaminées et sont alignées sur des mécanismes de coordination interinstitutionnelle renforcés.

Étant donné que de nombreuses écoles publiques sont régulièrement utilisées comme centres d'accueil d'urgence en cas de catastrophe, le ministère de l'Éducation a également publié des directives nationales qui rappellent le principe selon lequel les écoles ne doivent servir de centres d'accueil qu'en dernier recours. Ces directives aident également les établissements scolaires à se préparer et à faire face aux conséquences des aléas climatiques, conformément aux mesures de préparation et d'intervention en cas de catastrophe au niveau des écoles pour les cyclones tropicaux, les inondations, ainsi que d'autres perturbations et calamités dues aux conditions météorologiques, aux directives relatives à l'annulation ou à la suspension des cours et des activités en cas de catastrophes naturelles, ainsi qu'à la loi sur la protection des enfants et les secours d'urgence aux enfants.

Afin de soutenir la mise en œuvre sur le terrain, l'UNICEF et ses partenaires renforcent les clusters éducation en élaborant des guides pratiques. Parmi ceux-ci figurent le guide pour des infrastructures scolaires plus sûres (pilier 1 du Cadre global pour la sécurité scolaire) et le guide à venir du pilier 2 sur la gestion de la sécurité scolaire et de la continuité éducative.

Le cadre stratégique national fait également valoir l'importance du bien-être des éducateurs et des apprenants. Cette importance est particulièrement mise en avant par la loi sur la promotion de la santé mentale et du bien-être dans l'éducation de base, qui renforce l'obligation pour le système éducatif de promouvoir la santé mentale et le bien-être par le biais de programmes en milieu scolaire. Ces programmes comprennent un soutien psychosocial, des initiatives de sensibilisation et d'éducation à la santé mentale,

ainsi que des mécanismes d'orientation adaptés tant pour le personnel enseignant que non enseignant. Dans la pratique, cependant, la disponibilité de personnel formé, du temps et des ressources nécessaires pour mettre pleinement en œuvre les activités de premiers secours psychologiques et de soutien psychosocial continue de varier d'un établissement scolaire à l'autre, en particulier dans les régions en crise dont les ressources sont limitées.

Dans leur ensemble, ces politiques témoignent d'un engagement national global en faveur de la réduction des risques de catastrophe dans le secteur de l'éducation. Cependant, la récurrence des catastrophes, les problèmes chroniques d'infrastructure, la pénurie d'enseignants, le manque de personnel de soutien à l'éducation dédié et l'insuffisance des financements font que l'objectif de protection visé par ces cadres n'est pas toujours pleinement atteint au niveau des établissements scolaires. Par conséquent, les enseignants continuent souvent d'être confrontés à des conditions de travail et des trajets dangereux, à des responsabilités supplémentaires, à une charge de travail plus importante et à des risques personnels lors des urgences climatiques, ce qui met en évidence le décalage qui peut subsister entre l'élaboration des politiques et la réalité quotidienne sur le terrain.

2.4. Garantir des conditions de travail de qualité aux éducateurs avant, pendant et après les crises liées au climat

Définition de la rétention de la main-d'œuvre

La rétention du personnel désigne toutes les politiques et les mesures visant à garantir aux enseignants la sécurité de l'emploi et un soutien professionnel pendant et immédiatement après les perturbations climatiques. Pour assurer une rétention et un recrutement efficaces, il est essentiel de garantir des conditions de travail de qualité, notamment une rémunération équitable, un environnement de travail sûr et favorable, des possibilités de développement professionnel, une bonne gestion de la charge de travail, le respect, l'autonomie et la sécurité de l'emploi.

Même sans tenir compte des perturbations liées au changement climatique, les systèmes éducatifs du monde entier sont confrontés à une grave pénurie d'environ 44 millions d'enseignants dans le primaire et le secondaire, et de 6 millions supplémentaires dans l'éducation de la petite enfance, un déficit essentiellement dû à des taux d'attrition élevés[64]. Rien que parmi les enseignants du primaire, le taux d'attrition a presque doublé, passant de 4,6 % en 2015 à plus de 9 % en 2022, ce qui pèse lourdement sur les budgets consacrés à l'éducation et compromet la continuité de l'apprentissage[65]. Ces difficultés sont encore aggravées par les phénomènes climatiques extrêmes, tels que les inondations, les sécheresses, les tempêtes et les vagues de chaleur, qui accentuent les vulnérabilités existantes et touchent de manière disproportionnée les enseignants des communautés déjà défavorisées et marginalisées[66].

Pour les ministères de l'Éducation, les répercussions opérationnelles et financières de l'attrition des éducateurs due au changement climatique sont graves, dès lors qu'elles compromettent les investissements à long terme dans la formation, le savoir institutionnel et la stabilité du personnel enseignant[67]. En l'absence de stratégies proactives de rétention du personnel enseignant, telles que des mesures de protection de l'emploi favorisant l'égalité des genres, des financements d'urgence équitables, des politiques de réaffectation claires, un soutien psychosocial ciblé et la promotion du bien-être des éducateurs, ces derniers sont souvent confrontés à l'incertitude, à des difficultés financières et à l'épuisement professionnel. Ces pressions cumulées contribuent considérablement à accroître les taux d'attrition et rendent la profession enseignante peu attrayante, ce qui entrave les efforts de recrutement et menace, à terme, la capacité des ministères à respecter leurs engagements nationaux et internationaux en matière d'éducation (ODD 4, cibles 4.C et 4.7)[68]. Par conséquent, il est essentiel de privilégier des conditions de travail de qualité pour les éducateurs avant, pendant et après les perturbations climatiques, afin de préserver la qualité de l'enseignement, de sauvegarder l'expertise institutionnelle, de minimiser les coûts de rétablissement et de garantir la résilience du système éducatif à long terme[69].

64 UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2024, « Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession », https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832.

65 Ibid.

66 Valenza, M., 2023, « *Futures at risk: Climate-induced shocks and their toll on education for crisis-affected children* », L'Éducation sans délai, https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2023-10/f_ecw_appeals_background_paper_mech.pdf (en anglais uniquement).

67 Tan, T. S., & Patrick, S. K., 2024, « *2024 update: What's the cost of teacher turnover?* » (supplément technique), *Learning Policy Institute*, https://learningpolicyinstitute.org/2024-whats-cost-teacher-turnover-technical-supplement (en anglais uniquement).

68 Falk, D., Varni, E., Johna, J. F., & Frisoli, P., 2019, « Étude du secteur : le bien-être des enseignants dans les régions à faibles ressources, en crise et en conflit », Initiative de recherche sur l'équité dans le domaine de l'éducation.

69 Newsome, D., Newsome, K. B., & Miller, S. A., 2023, « *Teaching, learning, and climate change: Anticipated impacts and mitigation strategies for educators* », Behavior and Social Issues, 32, 494–516. https://doi.org/10.1007/s42822-023-00129-2 (en anglais uniquement).

2.4.1. Questions directrices à l'intention des ministères

Afin de garantir des conditions de travail de qualité qui favorisent le recrutement et la rétention du personnel enseignant avant, pendant et après les urgences et les perturbations climatiques, les ministères de l'Éducation devraient se poser les questions suivantes :

Protection de l'emploi et soutien

- **Les contrats de travail des éducateurs comportent-ils des dispositions explicites garantissant la stabilité de l'emploi et la régularité du paiement des salaires (en tenant compte des questions de genre pour les personnes les plus vulnérables et des difficultés rencontrées par les éducateurs de tous genres), en général, ainsi que pendant et après les perturbations causées par les urgences climatiques ou d'autres crises ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère a-t-il consulté directement les éducateurs ou leurs représentants, afin d'identifier et de hiérarchiser précisément les mesures de protection de l'emploi et des salaires dont ils ont le plus besoin avant, pendant et après de telles perturbations, notamment la garantie du paiement du salaire même lorsque les enseignants ne peuvent pas se rendre au travail ? Par ailleurs, dans quelle mesure ces protections sont-elles prises en compte dans les conventions collectives ou d'autres processus de négociation formels entre les ministères et les syndicats ou associations d'enseignants ? Quelles mesures peuvent être prises pour améliorer la sécurité de l'emploi des éducateurs, notamment des éducateurs de sexe féminin et de genre variant.
- **Existe-t-il des programmes d'incitation (primes de risque, aide au logement, primes de sujétion, transport sécurisé, garde d'enfants, aides adaptées aux besoins) destinés à soutenir les éducateurs travaillant dans des zones vulnérables au changement climatique ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il consulter directement les éducateurs, afin de déterminer quels types de mesures incitatives ou de reconnaissance pourraient les motiver et les soutenir pendant et après les situations d'urgence liées au changement climatique ?
- **Les contrats de travail des éducateurs comportent-ils des clauses spécifiques visant à les protéger contre des charges de travail excessives dues à leurs responsabilités supplémentaires découlant des dérèglements climatiques ?** Si ce n'est pas le cas, les ministères peuvent-ils mener des négociations collectives avec les syndicats, afin de garantir la mise en place de mesures de protection visant à limiter la charge de travail mentale et physique des enseignants (en tenant compte des responsabilités familiales et de la charge mentale supplémentaire que les femmes assument) et à prévenir l'épuisement professionnel et l'attrition du personnel liés aux attentes supplémentaires imposées aux enseignants dans les situations de crise climatique ?

Financements d'urgence

- **Des fonds ou des mécanismes d'urgence spécifiques ont-ils été mis en place pour protéger la rémunération des éducateurs et garantir un salaire régulier, juste et égal pour un travail de valeur égale, ainsi que le paiement des salaires pendant les situations d'urgence liées au changement climatique ou de longue durée ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il identifier des lignes budgétaires ou les fonds d'urgence existants qui pourraient être adaptés ou augmentés, afin de garantir l'emploi et le salaire des éducateurs pendant les perturbations ?

Récupération et réaffectation

- **Tous les éducateurs, à savoir les enseignants, les chefs d'établissement, le personnel de soutien à l'éducation et les éducateurs de la petite enfance, bénéficient-ils de mesures de protection sociale ?** Si ce n'est pas le cas, comment renforcer les dispositifs de protection sociale tels que les soins de santé, les congés maladie, les prestations d'invalidité et autres prestations sociales ?
- **Les plans de préparation aux crises et de rétablissement prévoient-ils explicitement un soutien professionnel et psychosocial pour lutter contre le stress et l'épuisement professionnel des éducateurs pendant et après les urgences climatiques ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il identifier et répertorier les organismes ou institutions locales qui dispensent déjà des services psychosociaux, et les inviter à étudier la possibilité de renforcer ou d'adapter leur soutien en fonction des besoins spécifiques des éducateurs ?
- **Les directives ministérielles en vigueur relatives aux situations d'urgence reconnaissent-elles et recommandent-elles explicitement des périodes de repos suffisantes pour permettre aux éducateurs de faire une pause, de se déconnecter et de récupérer ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il réexaminer ses directives actuelles en matière d'intervention d'urgence et identifier les lacunes concernant les périodes de repos et de récupération des enseignants ? Le ministère peut-il revoir ses protocoles d'urgence et ses politiques relatives aux enseignants en tenant compte des questions de genre et d'intersectionnalité ? Étant donné que l'enseignement est souvent une profession à prédominance féminine et que les femmes se retrouvent en première ligne face à l'urgence climatique, comment peut-on mieux aider les éducateurs à concilier leurs responsabilités professionnelles, familiales et communautaires en période de crise climatique ?
- **Existe-t-il des politiques claires et efficaces permettant de réaffecter rapidement les éducateurs à la suite de déplacements dus au changement climatique ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il documenter et officialiser les pratiques informelles actuellement en vigueur, ou consulter les chefs d'établissement et les syndicats ou représentants des enseignants, afin d'élaborer des directives de base en matière de réaffectation ?

Suivi et retours d'expérience

- **Le ministère engage-t-il régulièrement un dialogue social structuré avec les syndicats d'enseignants ou les associations d'éducateurs, notamment sur les conditions de travail liées aux urgences climatiques et à leurs répercussions ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il organiser une consultation des parties prenantes ou une table ronde avec ces dernières, afin de discuter des conditions de travail des éducateurs face aux effets du changement climatique ?

Encadré 6 : Somalie : mise en place de mesures d'incitation d'urgence pour stabiliser les salaires des éducateurs et favoriser leur rétention après les chocs climatiques

Lorsque la sécheresse, qui sévissait depuis plusieurs années, a atteint son paroxysme en Somalie en 2022, les écoles des régions touchées ont été confrontées à un risque imminent de fermeture, pendant que les enseignants et leurs familles peinaient à faire face à ces conditions extrêmes. Les évaluations du système éducatif réalisées durant cette période ont fait ressortir la double pression qui pesait sur les enseignants : d'une part, une augmentation de l'absentéisme due à la faim, à la pénurie d'eau et aux migrations, et d'autre part, l'absence de versements de salaires réguliers. Cette situation avait déjà affaibli le système avant même que la sécheresse ne s'aggrave.

Pour faire face à cette situation, le ministère fédéral de l'Éducation et de la Culture, avec l'aide de ses partenaires, a mis en place des primes d'urgence pour les enseignants et les chefs d'établissement dans les districts les plus touchés. Ces allocations mensuelles, d'environ 100 dollars américains par enseignant, visaient à garantir que les éducateurs restent à leur poste malgré les graves difficultés environnementales et économiques. Le programme associait également des mesures incitatives à un soutien dispensé au niveau des établissements scolaires, notamment l'approvisionnement en eau et la distribution de repas scolaires, en partant du principe que, pour stabiliser l'assiduité des enseignants, il était nécessaire d'apporter une aide parallèle aux élèves et aux communautés.

L'impact sur la continuité de l'apprentissage a été considérable. Dans les 235 écoles bénéficiaires, les effectifs sont passés d'environ 77 000 à plus de 99 000 élèves en une seule année scolaire, ce qui montre que la présence d'éducateurs compétents et la mise à disposition de services de base ont incité les familles à garder leurs enfants à l'école malgré la gravité de la sécheresse.

2.5. Renforcer la participation des éducateurs au dialogue social et sectoriel relatif au climat

Définition du dialogue social et sectoriel

Le dialogue social et sectoriel régulier dans le domaine de l'éducation désigne les discussions et négociations structurées entre les gouvernements, les organisations d'enseignants (dont les syndicats) et les autres parties prenantes, visant à élaborer les politiques en matière d'éducation, à garantir une gouvernance équitable et à promouvoir des systèmes éducatifs de qualité. La négociation collective, qui permet aux enseignants et à leurs syndicats de négocier leurs conditions d'emploi, constitue un élément clé de ce dialogue.

Les éducateurs possèdent des connaissances précieuses acquises sur le terrain grâce à leurs interactions quotidiennes avec les élèves et les communautés, et apportent ainsi des perspectives essentielles à l'élaboration de politiques éducatives efficaces. Leurs expériences leur permettent d'identifier les problèmes émergents, les défis concrets et les opportunités que les décideurs politiques pourraient autrement négliger. Pourtant, les ministères de l'Éducation sont souvent confrontés à des obstacles concrets, telles que la pénurie de ressources, le manque de capacités et une coordination sectorielle fragmentée, qui entravent la participation active des éducateurs. Cependant, sans la contribution des éducateurs, les politiques risquent de perdre de leur pertinence et deviennent difficiles à mettre en œuvre, ce qui entraîne des coûts plus importants, des inefficacités et une baisse d'efficacité.

Dans le contexte du changement climatique, l'implication des éducateurs dans l'élaboration des politiques et la planification devient d'autant plus importante. Ces derniers sont souvent mieux placés pour observer les effets plus subtils, mais tout aussi significatifs, du changement climatique sur les apprenants et les communautés qu'ils servent, tels que les variations de la fréquentation scolaire associées aux changements des cycles saisonniers, les perturbations des moyens de subsistance affectant l'assiduité des élèves, les nouveaux défis en matière de santé et d'alimentation, les répercussions différentes selon le genre et l'aggravation des problèmes d'équité au sein des groupes vulnérables.

Les éducateurs autochtones jouent un rôle particulièrement essentiel dans ce dialogue, en tant que détenteur de savoirs, avec des perspectives uniques ancrées dans des générations de gestion responsable de l'environnement et de compréhension du climat. Leur participation, en tant que partenaires à part entière, à l'élaboration des politiques d'éducation au changement climatique apporte des perspectives essentielles qui renforcent la pertinence, l'efficacité et la pertinence culturelle des approches pédagogiques et des stratégies de résilience communautaire.

De plus, lorsque les éducateurs participent activement à l'élaboration d'un enseignement qui tient compte du changement climatique, l'un des principaux avantages réside dans le fait que les stratégies qui en découlent sont plus ancrées dans la réalité, mieux adaptées au contexte et répondent davantage aux besoins actuels. Leurs contributions permettent d'intégrer la résilience face aux catastrophes dans les programmes scolaires et la culture de l'établissement d'une manière qui soit pertinente au niveau local, applicable dans la pratique

et largement comprise par les élèves et les communautés. Cette approche inclusive favorise une plus grande capacité d'action collective, et rend l'éducation au changement climatique non seulement plus pertinente, mais aussi plus concrète et durable au fil du temps.

Lorsque les ministères excluent les éducateurs des discussions sur les politiques de lutte contre le changement climatique, même involontairement, ils risquent d'élaborer des politiques qui manquent de connaissances essentielles du terrain et qui ne répondent pas aux besoins réels des apprenants et des communautés, en particulier ceux qui sont déjà fortement touchés par le changement climatique.

Une collaboration structurée et constructive avec les éducateurs, à travers un dialogue social et sectoriel, garantit que les politiques tiennent compte des réalités locales et débouchent sur des stratégies de lutte contre le changement climatique ciblées, adaptées à la culture locale et équitables. Cette approche inclusive permet d'accélérer la mise en œuvre des politiques, d'optimiser l'utilisation des ressources, de renforcer la confiance au sein de la communauté et d'améliorer considérablement les résultats scolaires, la continuité de l'enseignement et la résilience face à l'aggravation des dérèglements climatiques[70].

70 Banque mondiale, 2023, « Rendre les politiques relatives aux enseignants efficaces », http://hdl.handle.net/10986/40579.

2.5.1. Questions directrices à l'intention des ministères

Afin de renforcer la participation des éducateurs au dialogue social et sectoriel relatif au climat, les ministères de l'Éducation devraient se poser les questions suivantes :

Dialogue institutionnalisé

- **Existe-t-il des mécanismes réguliers et institutionnalisés (par exemple, des groupes locaux des partenaires de l'éducation, des comités consultatifs, des forums de consultation, un dialogue social) qui impliquent systématiquement les éducateurs, en particulier ceux qui ont été historiquement exclus des processus décisionnels, et les syndicats qui les représentent, de manière significative et dès le début, dans l'élaboration et le perfectionnement des politiques en matière d'éducation au changement climatique et d'intervention en cas de catastrophes ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il créer un petit groupe consultatif composé d'éducateurs déjà reconnus pour leur engagement en faveur des enjeux climatiques, afin de servir de point de départ structuré à une participation plus large et régulière ? Si de tels mécanismes existent déjà, est-il possible d'évaluer leur degré d'inclusivité (par exemple, en termes de diversité des tranches d'âge [y compris les jeunes], de genre, de zones géographiques et d'origines, ainsi que des niveaux d'enseignement directement touchés par les catastrophes liées au changement climatique) ? Le ministère veille-t-il à ce que le dialogue social avec les représentants de la profession élus démocratiquement prime sur les consultations ponctuelles avec des enseignants individuels ?
- **Les observations et les commentaires des éducateurs sont-ils systématiquement consignés, explicitement pris en compte pour améliorer les politiques en matière d'éducation et de lutte contre le changement climatique, et communiqués de façon transparente aux éducateurs afin de démontrer leur impact ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère dispose-t-il actuellement d'un processus (par exemple, de brefs résumés ou des notes d'information) permettant de démontrer en toute transparence comment les commentaires des éducateurs influencent directement les décisions politiques ?

Renforcement des capacités

- **Les ministères proposent-ils des formations, des programmes de développement professionnel et des mesures incitatives pour permettre aux éducateurs de contribuer efficacement au dialogue sectoriel, notamment en matière de planification tenant compte du changement climatique, en accordant une attention particulière à ceux qui rencontrent des obstacles à leur participation ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère pourrait-il tirer parti des partenariats existants avec des ONG, des établissements d'enseignement supérieur ou des groupes représentant les éducateurs (par exemple, les syndicats), ou adapter les processus de développement professionnel et de consultation existants, afin d'offrir aux éducateurs qui le souhaitent des possibilités de renforcer leurs capacités en matière de plaidoyer, leur permettant ainsi de participer avec assurance et de manière constructive aux discussions stratégiques ?

Canaux de communication

- **Existe-t-il des canaux de communication bien établis permettant aux éducateurs de recevoir régulièrement des mises à jour sur les politiques et de donner leur avis en temps opportun ? Ces canaux sont-ils accessibles à tous (c'est-à-dire disponibles à la fois sous forme numérique et non numérique, faciles à comprendre, proposés en plusieurs langues, et accessibles aux personnes ayant des besoins particuliers ainsi qu'aux personnes en situation de handicap visible ou invisible) ?**

Si ce n'est pas le cas, existe-t-il au moins un moyen de communication (par exemple, des réunions d'éducateurs, des services de messagerie, des réseaux scolaires) qui pourrait être utilisé pour diffuser les mises à jour sur les politiques liées au changement climatique et recueillir l'avis des enseignants ?

Mesures incitatives et soutien

- **Le ministère encourage-t-il la participation des éducateurs en offrant une reconnaissance structurée, des mesures incitatives ou des fonctions de direction officielles à tous les éducateurs qui mènent des initiatives et des activités de plaidoyer en faveur du changement climatique au sein de leur communauté, en particulier ceux qui sont sous-représentés aux postes de direction ?** Si ce n'est pas le cas, le ministère a-t-il les moyens de mettre en place un programme pilote de reconnaissance des éducateurs dans une perspective intersectionnelle, par exemple en subventionnant des représentants du personnel sélectionnés parmi les éducateurs qui occupent déjà des postes de direction, ou en organisant des réseaux structurés de pairs composés d'éducateurs qui mènent déjà des initiatives en faveur du changement climatique au sein de leur communauté, afin de faciliter la coordination, l'apprentissage entre pairs et l'engagement collectif auprès des communautés, des autorités locales et des acteurs de la société civile ?

Encadré 7 : Saint-Vincent-et-les Grenadines : faire entendre la voix des éducateurs grâce à une approche collaborative de l'éducation au changement climatique

Lorsque le ministère de l'Éducation de Saint-Vincent-et-les Grenadines a commencé à élaborer un programme d'enseignement sur l'adaptation au changement climatique, l'atténuation de ses effets et la réduction des risques de catastrophe pour le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2019 et 2020, les enseignants ont été impliqués dès le départ dans le processus grâce à des consultations structurées, des ateliers et des projets pilotes qui ont directement influencé le contenu du programme et les méthodes pédagogiques. Conscient que l'implication des éducateurs a une incidence directe sur l'efficacité des politiques, le ministère a veillé à ce qu'ils participent à l'élaboration, au perfectionnement et à la mise en œuvre du programme par le biais de consultations systématiques avec les parties prenantes, d'ateliers et de projets pilotes.

Afin de garantir que les éducateurs participent activement à la mise en œuvre du programme d'enseignement, le ministère a mis en place un vaste dispositif de renforcement des capacités en proposant des programmes de formations initiales et continues aux enseignants. Les enseignants en formation au *St. Vincent and the Grenadines Community College* ont pu se familiariser très tôt avec le programme d'enseignement, ce qui leur a permis d'aborder leur métier en étant dotés des compétences nécessaires pour mettre en pratique une pédagogie tenant compte du changement climatique. Parallèlement, les enseignants en poste ont participé à un programme national de développement professionnel visant à renforcer leur confiance et leur capacité à mettre en pratique cette pédagogie.

Pour répondre aux besoins identifiés par les enseignants, le ministère prévoit de commander des manuels détaillés, des guides d'animation et des ressources pédagogiques destinées à être utilisées après une catastrophe, qui seront élaborés en collaboration avec les éducateurs et conçus pour aider à garantir la continuité de l'apprentissage en cas de perturbations liées au climat.

3. Conclusion

Il n'a jamais été aussi urgent pour les pays de renforcer leurs capacités de résilience, de préparation et de rétablissement de leurs systèmes éducatifs face au changement climatique. Ces systèmes sont déjà confrontés à des défis de taille, notamment la pénurie d'enseignants et les inégalités en matière d'accès à l'éducation. L'aggravation des effets du changement climatique compromet leur capacité à garantir une éducation continue, équitable, inclusive et de qualité, ce qui accentue davantage les inégalités existantes.

Les éducateurs, qu'il s'agisse des enseignants, des chefs d'établissement ou du personnel de soutien à l'éducation, jouent un rôle essentiel dans la résilience et la préparation des systèmes éducatifs, et plus largement de la société. Leurs conditions de travail et leur bien-être ont une incidence directe sur la qualité de l'éducation, la sécurité des élèves et la capacité du système à résister et à s'adapter aux crises.

Cet outil d'orientation politique répond au besoin urgent d'adopter une approche structurée et concrète pour renforcer la résilience et la préparation des systèmes éducatifs face au changement climatique, en plaçant les éducateurs au centre de la planification et de la mise en œuvre des politiques.

En guidant les ministères de l'Éducation à travers un processus de réflexion et de participation, qui s'appuie sur des questions directrices, des listes de contrôle et des exemples concrets, l'outil facilite le dialogue et la collaboration non seulement entre les ministères, les syndicats d'enseignants et les autres parties prenantes essentielles, mais aussi entre les ministères chargés de faire face aux répercussions plus larges du changement climatique et aux crises multiples auxquelles les pays sont confrontés.

En fin de compte, les systèmes éducatifs qui autonomisent et protègent leurs éducateurs sont non seulement mieux préparés et plus résilients face au changement climatique, mais ils sont également mieux placés pour mener une transformation profonde de la société.

Annexe 1. Évaluations pour faciliter la mise en œuvre

Objectif 1 : Permettre aux éducateurs de dispenser une éducation de qualité sur le changement climatique

Mesures stratégiques	Pas encore achevée	En cours	Achevée
1.1 L'éducation au changement climatique est systématiquement intégrée dans les programmes scolaires nationaux en étant adaptée à l'âge de l'apprenant, et en tenant compte des dimensions raciales et de genre, ainsi que des réalités culturelles et contextuelles.	☐	☐	☐
1.2 L'éducation au changement climatique est systématiquement intégrée dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants, selon des approches adaptées au contexte et durables.	☐	☐	☐
1.3 Un programme de développement professionnel structuré en matière de pédagogie tenant compte du climat est accessible aux éducateurs et peut être adapté aux besoins spécifiques et uniques des apprenants, tout en prenant en compte les contextes locaux et les divers systèmes de connaissances.	☐	☐	☐
1.4 La préparation à l'éducation au changement climatique est intégrée dans les normes professionnelles.	☐	☐	☐
1.5 Des supports pédagogiques de qualité et adaptés au contexte pour l'éducation au changement climatique sont systématiquement mis à la disposition des éducateurs, en particulier dans les zones vulnérables au changement climatique et ayant des ressources limitées.	☐	☐	☐
1.6 Le droit fondamental des éducateurs à la liberté d'expression est respecté et leur autonomie professionnelle est garantie.	☐	☐	☐
1.7 Des mesures incitatives et des mécanismes de reconnaissance professionnelle sont en place pour encourager les éducateurs à s'impliquer activement dans une pédagogie tenant compte du climat, à assumer des rôles de leadership et à participer à des projets interdisciplinaires visant à lutter contre le changement climatique.	☐	☐	☐
1.8 Les avis des éducateurs sont régulièrement sollicités et pris en compte de manière constructive pour orienter les décisions concernant les programmes d'enseignement, la formation et les ressources liés au changement climatique, selon des processus clairs en matière de collecte et d'analyse des retours d'expérience et de suivi des mesures prises.	☐	☐	☐
1.9 Des occasions structurées de collaborer, de réfléchir et d'échanger des pratiques entre enseignants en matière de pédagogie tenant compte du climat et de renforcement de la résilience sont proposées dans le cadre de réunions entre pairs, d'ateliers ou de communautés de pratique.	☐	☐	☐

Objectif 2 : Renforcer la capacité des éducateurs à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité face aux perturbations liées au climat

Mesures stratégiques	Pas encore achevée	En cours	Achevée
2.1 Des cadres pédagogiques et des objectifs d'apprentissage flexibles sont mis en place afin de préserver la qualité de l'enseignement en cas de perturbations liées au changement climatique.	☐	☐	☐
2.2 Les éducateurs ont accès à des supports de référence pratiques et à des formations sur l'enseignement en période de perturbations liées au changement climatique.	☐	☐	☐
2.3 Des méthodes et des ressources pédagogiques alternatives (à faible recours aux technologies, numériques et mobiles) sont systématiquement élaborées et mises à la disposition de tous les éducateurs.	☐	☐	☐
2.4 Des approches axées sur l'équité garantissent que les communautés marginalisées bénéficient d'un soutien prioritaire en cas de perturbations dans l'enseignement.	☐	☐	☐
2.5 Dans les zones où l'accès à Internet est limité durant les perturbations climatiques, le ministère soutient la mise en place d'espaces d'apprentissage alternatifs et encourage l'utilisation de méthodes d'enseignement à faible recours aux technologies dans les programmes de formation des enseignants.	☐	☐	☐
2.6 Les politiques en matière d'infrastructures scolaires et les plans d'intervention d'urgence garantissent aux apprenants et aux éducateurs des espaces d'apprentissage permanents et alternatifs sûrs, résilients face au changement climatique et tenant compte des questions de genre.	☐	☐	☐
2.7 Des supports pédagogiques d'urgence et des environnements d'apprentissage flexibles sont préparés à l'avance et peuvent être déployés rapidement en cas de crise.	☐	☐	☐
2.8 Un programme de développement professionnel sur les méthodes d'enseignement adaptatif et la pédagogie en situation de crise est systématiquement proposé aux éducateurs.	☐	☐	☐
2.9 Le ministère évalue régulièrement l'incidence des perturbations climatiques sur la capacité des éducateurs à enseigner.	☐	☐	☐

Objectif 3 : Assurer la sécurité et le bien-être des éducateurs et des élèves lors des urgences climatiques

Mesures stratégiques	Pas encore achevée	En cours	Achevée
3.1 Les rôles et responsabilités des éducateurs en cas d'urgence climatique sont clairement définis et documentés aux niveaux national et local.	☐	☐	☐
3.2 Une formation systématique et régulière sur la gestion des urgences climatiques est dispensée à tous les éducateurs, notamment en ce qui concerne les protocoles d'évacuation et le soutien psychosocial.	☐	☐	☐
3.3 Des systèmes de communication fiables et efficaces garantissent que les éducateurs reçoivent en temps opportun des informations et des conseils précis en cas de crise.	☐	☐	☐
3.4 Les stratégies de sensibilisation communautaire communiquent clairement les rôles des éducateurs en situation d'urgence et renforcent l'adhésion du public à leurs fonctions d'intervention en cas de crise.	☐	☐	☐
3.5 Les établissements scolaires respectent systématiquement les normes de sécurité des infrastructures et font preuve de résilience face aux aléas climatiques.	☐	☐	☐
3.6 Les conséquences des catastrophes liées au changement climatique sur la sécurité des éducateurs et les infrastructures scolaires ont été évaluées.	☐	☐	☐
3.7 Les communautés autochtones et les détenteurs du savoir autochtone participent activement à l'évaluation des risques climatiques et à la planification des mesures de préparation aux situations d'urgence.	☐	☐	☐
3.8 L'état de préparation des éducateurs est régulièrement évalué et amélioré, en s'appuyant sur les retours d'expérience structurés et les enseignements tirés.	☐	☐	☐
3.9 Le ministère coordonne activement les systèmes de préparation aux catastrophes, de santé et d'alimentation, afin de garantir que les écoles sont intégrées dans les plans de résilience plus larges.	☐	☐	☐

Objectif 4. Garantir des conditions de travail de qualité aux éducateurs avant, pendant et après les crises liées au climat

Mesures stratégiques	Pas encore achevée	En cours	Achevée
4.1 Des mesures explicites de protection de l'emploi et du salaire des éducateurs sont documentées et garanties en cas de perturbations climatiques.	☐	☐	☐
4.2 Des mesures incitatives ciblées (prime de risque, aide au logement, primes de sujétion) sont systématiquement accordées aux éducateurs qui travaillent dans des zones vulnérables au changement climatique.	☐	☐	☐
4.3 Les contrats de travail des éducateurs les protègent contre les surcharges de travail.	☐	☐	☐
4.4 Des fonds d'urgence spécifiques sont mis en place et gérés dans le but précis d'assurer la continuité de la rémunération des éducateurs pendant les situations d'urgence.	☐	☐	☐
4.5 Les éducateurs bénéficient de bons dispositifs de protection sociale.	☐	☐	☐
4.6 Les services de soutien professionnel et psychosocial sont formellement intégrés dans les plans de préparation aux crises et de rétablissement destinés aux éducateurs.	☐	☐	☐
4.7 Des périodes de repos et de récupération suffisantes sont explicitement reconnues et recommandées dans les directives en vigueur relatives aux interventions d'urgence.	☐	☐	☐
4.8 Des protocoles de réaffectation clairs et efficaces sont en place grâce à des procédures administratives simplifiées pour les éducateurs qui ont été déplacés à cause du changement climatique.	☐	☐	☐
4.9 Des mécanismes de dialogue structuré avec les syndicats et les associations d'enseignants permettent d'aborder les conditions de travail et les préoccupations associées au changement climatique.	☐	☐	☐

Objectif 5. Renforcer la participation des éducateurs au dialogue social et sectoriel relatif au climat

Mesures stratégiques	Pas encore achevée	En cours	Achevée
5.1 Des mécanismes réguliers et institutionnalisés (des comités consultatifs, des forums de consultation, un dialogue social) impliquent systématiquement les éducateurs dans l'élaboration des politiques éducatives liées au changement climatique.	☐	☐	☐
5.2 Les observations et les commentaires des éducateurs sont systématiquement pris en compte dans les politiques et les stratégies nationales plus larges de lutte contre le changement climatique (les plans nationaux d'adaptation, les stratégies de réduction des risques de catastrophe).	☐	☐	☐
Si la case « **En cours** » ou « **Achevée** » est cochée pour le point 5.2, alors **5.2.1** : Les observations et les commentaires des éducateurs leur sont communiqués de manière transparente afin de démontrer leur impact.	☐	☐	☐
5.3 Les programmes de formation, de développement professionnel et de renforcement des capacités permettent aux éducateurs de contribuer efficacement au dialogue et au plaidoyer en faveur des politiques de lutte contre le changement climatique.	☐	☐	☐
5.4 Les programmes de formation, de développement professionnel et de renforcement des capacités permettent aux éducateurs de contribuer efficacement au dialogue et au plaidoyer en faveur des politiques de lutte contre le changement climatique.	☐	☐	☐
5.5 Une reconnaissance structurée, des mesures incitatives et des fonctions de direction officielles sont offertes aux éducateurs qui mènent des initiatives et des activités de plaidoyer en faveur du changement climatique au sein de leur communauté.	☐	☐	☐
5.6 Les éducateurs autochtones participent activement, en tant que partenaires à part entière, à l'élaboration des politiques en matière d'éducation au changement climatique, et apportent leurs perspectives et savoirs traditionnels.	☐	☐	☐

Annexe 2. Propositions d'options pour utiliser l'outil

Objectif : proposer des exemples de processus concrets permettant d'utiliser l'outil à différentes étapes de la planification et de la mise en œuvre. Commencez par consulter le tableau de sélection rapide ci-dessous, puis consultez les parties détaillées qui suivent concernant les parties prenantes, les ressources, les étapes, les réalisations et la justification.

Comment choisir ?

Choisissez l'option la plus adaptée à votre échéance, au stade de décision et à votre niveau de certitude. Toutes les options supposent qu'une petite équipe de base est en place pour superviser la planification des politiques, les programmes d'enseignement, le développement professionnel des enseignants, la gestion des infrastructures ou des urgences, ainsi que les finances, en s'appuyant sur des contributions structurées des éducateurs ou de leurs syndicats.

Si vous avez besoin :	**Utilisez cette option :**
de créer une dynamique ou d'élaborer un plan minimum viable	Option 1 : parcours de lancement accéléré sur 2 jours
d'intégrer dans un plan sectoriel ou un cycle budgétaire	Option 2 : parcours du cycle de planification
de tirer rapidement des enseignements après une perturbation climatique ou une catastrophe	Option 3 : analyse du retour d'expérience après les perturbations
d'une preuve de concept avant le déploiement à l'échelle nationale	Option 4 : projet pilote régional en vue d'une mise à l'échelle
d'adhésion, d'une pertinence contextuelle et d'une mise en œuvre durable	Option 5 : parcours de dialogue social et de co-conception

Option 1 : parcours de lancement accéléré sur 2 jours

Quand : lorsque vous avez besoin de créer une dynamique ou d'élaborer un plan minimum viable en 48 heures.

Parties prenantes à impliquer :

- Acteurs principaux : responsables de la planification des politiques, des programmes d'enseignements, du développement professionnel des enseignants, de la direction des établissement scolaires, de la gestion des urgences ou de la réduction des risques de catastrophe, des finances ou du budget.
- Acteurs représentants : syndicats ou associations d'enseignants, un petit échantillon de chefs d'établissement et d'enseignants présentant différents profils de risque, équipe chargée des données ou des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE).
- Acteurs facultatifs : référents climat ou environnement, communication.

Ressources éventuelles nécessaires :

- Animateur, salle de réunion ou plateforme virtuelle, projecteur ou espace de travail partagé.
- Copies imprimées de la liste de contrôle de l'annexe 1 ou formulaires numériques, post-it ou tableau blanc.
- Deux demi-journées de travail du personnel, collations légères, personne chargée de prendre des notes.

Étapes :

Préparation

1. Attribuer un objectif à chaque membre principal et partager le résumé de l'outil ainsi que l'annexe 1.
2. Rassembler les notes récentes sur les perturbations, les cartes des risques et les données sur les effectifs.

Jour 1 : diagnostic

3. Réaliser une auto-évaluation chronométrée à l'aide de l'annexe 1 pour les cinq objectifs, et recenser les données probantes et les lacunes.
4. Regrouper les lacunes par thèmes, tels que la formation, la sécurité, la communication, le matériel et les effectifs.

Jour 2 : décision

5. Hiérarchiser trois mesures en fonction des critères suivants : impact sur la sécurité et la continuité, faisabilité au cours de ce trimestre, et équité.
6. Désigner les responsables, définir les résultats à atteindre à 90 jours et des indicateurs simples, et prévoir un budget modeste ainsi qu'une procédure d'approbation.

Réalisations :

- Un plan d'action sur 90 jours comprenant les responsables et les échéances.
- Un registre des risques et des hypothèses pour les trois mesures prioritaires.
- Un document d'une page présentant la demande de budget et le calendrier des approbations.

Pourquoi cette option fonctionne :

- Condense le processus, de l'analyse à la prise de décision, en deux jours afin de créer une dynamique et d'obtenir des premiers résultats concrets.
- Inscrit les choix dans les objectifs de l'outil et l'annexe 1 afin de garantir la traçabilité des mesures.
- Renforce la redevabilité en désignant des responsables et des indicateurs immédiats.

Option 2 : parcours du cycle de planification (6 à 8 semaines)

Quand : mise à jour du plan sectoriel, examen annuel ou cycle budgétaire nécessitant une intégration.

Parties prenantes à impliquer :

- Acteurs principaux : responsables de la planification, des finances, des programmes d'enseignement, du développement professionnel des enseignants, des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) ou des statistiques, de la réduction des risques de catastrophe ou de la gestion des urgences.
- Acteurs partenaires : autorités chargées de l'environnement ou du climat, des travaux publics ou des infrastructures, de la commission des services enseignants, des marchés publics.
- Acteurs externes : partenaires au développement, organisations de la société civile, syndicats d'enseignants.

Ressources éventuelles nécessaires :

- Séances de travail sur six à huit semaines : animation, modèles d'estimation des coûts, modèle de théorie du changement ou de cadre de résultats.
- Données budgétaires et relatives aux programmes, références aux stratégies nationales d'adaptation ou de lutte contre le changement climatique.
- Calendrier des périodes d'approbation et des groupes de travail sectoriels.

Étapes :

Semaines 1 à 2 : base de référence

1. Appliquer l'annexe 1 à l'ensemble du système afin de créer un profil « Pas encore achevée », « En cours » ou « Achevée » pour chaque objectif.
2. Recenser les projets, les budgets et les indicateurs existants afin d'éviter les doublons.

Semaine 3 : établissement des priorités et conception

3. Sélectionner un ou deux objectifs pour l'année, en précisant les résultats escomptés et les indicateurs.
4. Définir les activités, les responsabilités et le séquencement à l'aide d'un diagramme de Gantt simplifié.

Semaines 4 à 5 : estimation des coûts et alignement

5. Estimer les coûts unitaires et l'ensemble des besoins, et les aligner sur les fonds pour le climat ou la réduction des risques de catastrophe, ainsi que sur les projets en cours des partenaires.
6. Identifier les mesures à effet rapide pour les enveloppes budgétaires actuelles et les réformes de plus grande envergure pour l'année suivante.

Semaines 6 à 8 : intégration et approbation

7. Intégrer les mesures et les indicateurs dans le plan sectoriel et les plans de travail annuels.
8. Finaliser les données de suivi et d'évaluation et obtenir les approbations nécessaires par le biais de la coordination sectorielle.

Réalisations :

- Une mise à jour des données du plan sectoriel et des lignes du plan de travail annuel.
- Une matrice des activités chiffrées et des notes budgétaires.
- Un ensemble d'indicateurs intégré au SIGE ou aux rapports réguliers.

Pourquoi cette option fonctionne :

- Aligne l'outil sur les processus habituels de planification, de financement et d'établissement de rapports afin que le travail se poursuive au-delà de la phase pilote.
- Garantit la transparence sur les échanges et les coûts, ce qui augmente les chances d'obtenir une approbation
- Relie les indicateurs au SIGE pour permettre de mesurer les progrès sans avoir recours à des systèmes parallèles.

Option 3 : analyse du retour d'expérience après les perturbations (2 à 3 semaines)

Quand : immédiatement après un phénomène climatique ou une catastrophe ayant perturbé le fonctionnement des établissements scolaires.

Parties prenantes à impliquer :

- Acteurs principaux : direction des établissements scolaires, responsables de district, responsables de la gestion des urgences, des programmes d'enseignement et des programmes de développement professionnel des enseignants.
- Acteurs de première ligne : enseignants concernés, conseillers, représentants des parents d'élèves et élèves ambassadeurs, le cas échéant.
- Acteurs de soutien : communication, logistique, équipements, soutien psychosocial.

Ressources éventuelles nécessaires :

- Registres d'incidents, registres de présence et d'effectifs, formulaires d'enquête ou de compte-rendu simples.
- Un ou deux ateliers animés, transport pour les visites sur le terrain si nécessaire.
- Modèle du compte-rendu de l'analyse du retour d'expérience et de la mise à jour des protocoles.

Étapes :

Semaine 1 : récolte de données

1. Établir un calendrier des événements et dresser un bilan des répercussions sur les éducateurs, les élèves, les infrastructures et les services.
2. Répertorier les points positifs et les lacunes en matière de communication, de matériel, de sécurité et de dotation en personnel.

Semaine 2 : effectuer un diagnostic à l'aide de l'outil

3. Utiliser les questions directrices des objectifs 2 et 3 pour identifier les lacunes en matière de continuité, de responsabilités, de formation et de sécurité.
4. Évaluer chaque lacune à l'aide de l'annexe 1 et classer les mesures correctives en trois catégories : immédiates, avant la prochaine saison ou structurelles.

Semaine 3 : corrections et pré-positionnement

5. Mettre à jour les protocoles, les listes de contrôle, les kits et les organigrammes des contacts ; désigner les responsables et fixer les échéances.
6. Informer les responsables et les communautés des changements ; organiser des exercices ou des formations de remise à niveau.

Réalisations :

- Un compte-rendu de l'analyse du retour d'expérience comprenant les décisions prises et la liste des responsables.
- Une mise à jour des protocoles des établissements scolaires ou des districts, ainsi que des organigrammes des contacts.
- Du matériel et des outils de communication pré-positionnés.

Pourquoi cette option fonctionne :

- Permet de tirer des enseignements tant que les souvenirs sont encore récents, ce qui améliore la précision et la rapidité.
- Transforme l'expérience vécue en solutions concrètes qui réduisent les temps d'arrêt futurs.
- Met l'accent sur la continuité et la sécurité, ce qui permet d'instaurer un climat de confiance avec les éducateurs et les familles.

Option 4 : projet pilote régional en vue d'une mise à l'échelle (12 à 24 semaines)

Quand : lorsque vous avez besoin d'une preuve de concept et d'une estimation des coûts avant le déploiement à l'échelle nationale.

Parties prenantes à impliquer :

- Acteurs principaux : responsables de la région pilote, équipes chargées des programmes d'enseignement et du développement professionnel des enseignants, chefs d'établissement, responsables des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE).
- Acteurs participants : enseignants et établissements scolaires sélectionnés présentant différents profils de risque.
- Acteurs de soutien : services des marchés publics, service financier, conseillers techniques des partenaires, évaluateur indépendant si disponible.

Ressources éventuelles nécessaires :

- Plan pilote et guide opérationnel, supports de formation, outils simples de suivi de la fidélité de mise en œuvre, formulaires de collecte de données.
- Budget pour la formation, le mentorat, le matériel, les déplacements et le suivi.
- Dispositif d'évaluation simplifié des résultats et de la fidélité de la mise en œuvre.

Étapes :

Conception

1. Sélectionner deux ou trois régions présentant des profils de risque différents et définir des critères de sélection des écoles.
2. Choisir un objectif à tester ; concevoir conjointement les supports et la formation avec les éducateurs.

Mise en œuvre

3. Dispenser la formation et mettre en pratique les méthodes en classe sur une période d'un trimestre, en prévoyant des séances de mentorat.
4. Suivre la mise en œuvre en faisant régulièrement le point et résoudre rapidement les obstacles rencontrés.

Évaluation et décision

5. Utiliser les éléments de l'annexe 1 et des contrôles de fidélité simples pour évaluer les progrès réalisés et recenser les coûts.
6. Définir les éléments à déployer à grande échelle et ceux à abandonner ; mettre à jour les normes et les budgets pour les adopter au niveau national.

Réalisations :

- Un guide opérationnel et un référentiel de formation pour la phase pilote, avec adaptations.
- Le coût par enseignant ou par établissement scolaire, ainsi qu'un plan de déploiement à grande échelle assorti d'un calendrier.
- Un bref rapport d'évaluation présentant les résultats et des informations sur la fidélité de mise en œuvre.

Pourquoi cette option fonctionne :

- Réduit les risques en testant les mesures dans divers contextes avant d'engager des ressources nationales.
- Constitue un dossier de preuves convaincant pour les responsables financiers et les dirigeants.
- La codification accélère le déploiement à l'échelle nationale et garantit la cohérence.

Option 5 : parcours de dialogue social et de co-conception (4 à 6 semaines, récurrent)

Quand : lorsque vous avez besoin d'adhésion, d'une pertinence contextuelle et d'une mise en œuvre durable.

Parties prenantes à impliquer :

- Acteurs principaux : syndicats ou associations d'enseignants, enseignants ambassadeurs, chefs d'établissement, responsables des programmes d'enseignement et du développement professionnel des enseignants.
- Acteurs participants : représentants des zones rurales, urbaines et à haut risque, ainsi que des enseignants débutants et expérimentés.
- Acteurs partenaires : associations de parents d'élèves, représentants de la jeunesse, services de communication.

Ressources éventuelles nécessaires :

- Mandat d'un groupe consultatif d'éducateurs et calendrier des réunions.
- Budget modeste dédié à l'animation et programme de reconnaissance pour les éducateurs ambassadeurs.
- Projets de documents et outils de retour d'expérience accessibles, tels que des sondages ou des documents annotés.

Étapes :

Mise en place

1. Constituer un groupe consultatif d'éducateurs aux profils variés et publier son mandat ainsi que son calendrier.
2. Convenir des principes régissant la participation, l'appropriation des retours d'expérience et la transparence.

Co-conception

3. Passer en revue les cinq objectifs à l'aide des questions directrices, afin de mettre en lumière les réalités de la salle de classe.
4. Élaborer ensemble des solutions et le texte de la politique ; consigner les décisions dans un journal des modifications.

Boucler la boucle

5. Communiquer comment les contributions ont influencé la politique ou le programme final ; remercier les contributeurs.
6. Mettre en place des boucles de rétroaction continues et un calendrier de réévaluation après la mise en œuvre.

Réalisations :

- Le mandat du groupe consultatif, les comptes rendus de réunion et un journal des modifications accessible au public.
- Des solutions adaptées au contexte et un guide d'orientation pour la mise en œuvre.
- Un programme de reconnaissance visant à renforcer le leadership des enseignants.

Pourquoi cette option fonctionne :

- Met la voix des éducateurs au centre, ce qui améliore la faisabilité et favorise l'adhésion.
- Renforce la légitimité et réduit les résistances lors du déploiement.
- Met en place un mécanisme permanent d'amélioration continue.

Pratiques transversales applicables à toutes les options

- Ancrer les diagnostics, les décisions et les rapports dans les cinq objectifs.
- Utiliser l'annexe 1 comme outil de suivi évolutif. Reporter chaque trimestre les éléments classés comme « Pas encore achevée », « En cours » et « Achevée », afin de visualiser les progrès.
- Désigner rapidement les responsables. Attribuer chaque mesure à une unité principale et à des unités de soutien, notamment en matière de programmes d'enseignement, de développement professionnel des enseignants, d'infrastructures, de gestion des urgences et de finances.
- Prévoir une réévaluation au moins tous les deux ou trois ans. Dans les contextes à haut risque, procéder à une réévaluation une fois par an et intégrer les mises à jour dans les plans sectoriels et les travaux interministériels sur le climat.
- Consigner les enseignements tirés et publier un journal des modifications d'une page à l'issue de chaque cycle.