

Métacompétences, Compétences, Critères et Indicateurs sur le développement durable et son éducation.

Sous-titre : Des métacompétences DD&RS aux compétences génériques Développement Durable, en passant par différents critères pour chaque compétence jusqu'aux indicateurs (paliers de compétence) pour chacun de ces critères.

Production personnelle Didier Mulnet qui n'engage que l'auteur. (contact Didier.mulnet@uca.fr)

Introduction :

Le développement durable conduit toujours à examiner des situations complexes, qui nécessitent d'avoir des visions systémiques et prospectives, et d'envisager aussitôt les changements qu'ils soient individuels ou collectifs, ceci afin d'exercer notre responsabilité dans un cadre éthique. Voilà notre définition de ce qu'est le développement durable perçu comme un ensemble de compétences¹ (guide DD&RS²).

Si le guide de métacompétences apparaît pertinent sur le fond, il n'est pas opérationnel pour la construction de projet ou de formation. Pour le rendre opérationnel, il convient de décomposer ces métacompétences en compétences professionnelles, universitaires ou scolaires.

L'objectif de ce document sera de convertir les métacompétences en compétences génériques, puis en critères et indicateurs, mais pas de convertir ces compétences génériques en compétences professionnelles (autre communication).

Organisation de cet outil :

L'objectif de ce document est de proposer un outil permettant d'analyser les formations ou les projets, en terme de métacompétences, compétences génériques, critères et indicateurs.

Tout d'abord nous définissons les **compétences** comme un ensemble de savoirs, savoirs faire et savoir être associés à l'agir (devoir, savoir, pouvoir et vouloir agir). Sans action, il n'y a pas de compétences.....

Une **métacompétence** est, comme une **macrocompétence**, composée d'un certain nombre de compétences. Mais à la différence des macrocompétences qui ne sont que la somme de plusieurs compétences d'ordre inférieur, les métacompétences modifient toutes ces compétences.

Chacune de ces **compétences génériques** (c'est-à-dire communes à un ensemble de situations, de niveaux) peut elle-même être décomposée en un certain nombre de **critères**, puis chacun de ces critères en **indicateurs**³ pouvant être décomposés en plusieurs niveaux (en l'occurrence 4 niveaux d'acquisition dans l'outil proposé ici).

A quoi sert cet outil ?

Si l'on veut analyser par exemple, les effets d'un outil de formation sur telle ou telle compétence, il faut tout d'abord mesurer l'état initial de cette compétence via des indicateurs de niveau sur un ou plusieurs critères estimés comme pertinents pour décrire la compétence visée. Après mise en œuvre de l'outil de formation ou du scénario de formation (programme global FECODD, programme des « Outils pour agir »), une nouvelle estimation de l'état final des compétences est réalisée.

Si vous voulez faire référence à ce document vous contactez l'auteur, car ce document composite correspond à la fusion de plusieurs documents avec suppression de la majorité des visuels et des explications nécessaires à une bonne compréhension.

L'objectif n'est ici que de présenter de façon succincte une grille d'utilisation des approches compétences utilisées pour la réécriture des ODD (Réécriture pédagogique des ODD) et la mise en œuvre d'outils et scénarios de formation (Outils FECODD).

Aucune des quelques centaines de références bibliographiques nécessaires à l'écriture de ce document ne sera présentée ici.

¹ Métacompétences Systémiques



Prospective



Changements



Individuel/collectif



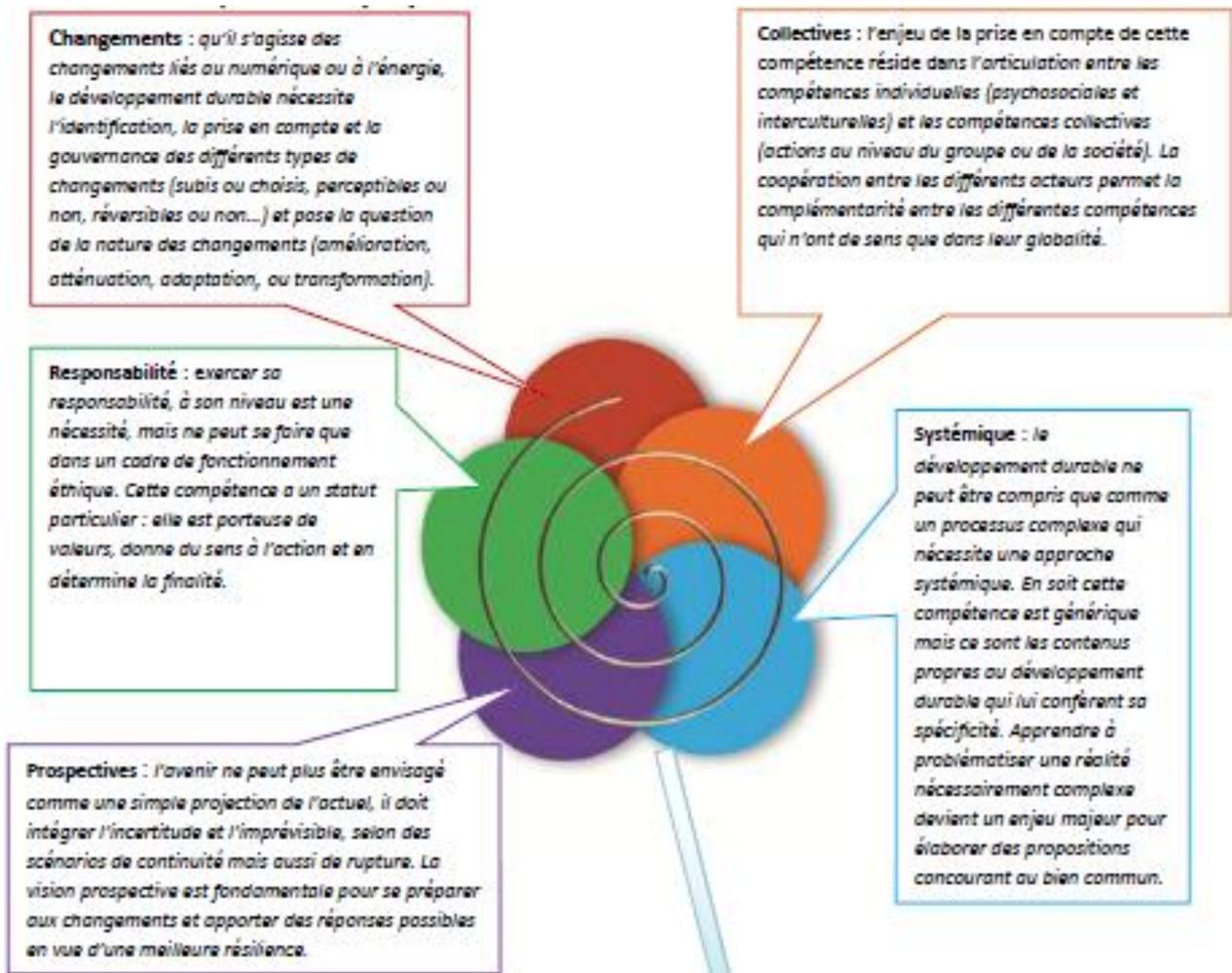
Responsabilité



² <http://reunifedd.fr/index.php/seminaire-reecriture-pedagogique-des-17-odd/>

³ Les critères sont généraux (et donc s'adaptent à différentes situations) et abstraits (donc peuvent être interprétés de manière différente par différentes personnes). Les indicateurs sont eux contextualisés (en référence à une situation précise) et concrets (directement observables).

1° Du guide DD&RS aux métacompétences :



Le guide des métacompétences DD&RS a été finalisé en 2017. Produit par un groupe technique piloté par la Conférence des Présidents d'Université et la Conférence des grandes écoles, il est gratuit et libre de droit dès lors que les conditions d'utilisation précisées sur la page de garde sont respectées.

Il est téléchargeable à cette adresse :

<http://reunifedd.fr/index.php/seminaire-reecriture-pedagogique-des-17-odd/>

Outre certaines conditions éthiques, nous avons établi 3 grandes règles :

Les 5 métacompétences sont indissociables. Il serait donc incohérent de dire qu'on va travailler 2 métacompétences une année et les autres l'année d'après...

Ce qui change c'est le degré d'approfondissement tant des connaissances et concepts, que des métacompétences et compétences.

Sans action, il n'y a pas de compétence.

Dans la partie qui suit, chaque métacompétence est décomposée en plusieurs compétences. Je voudrais ici remercier plusieurs générations d'étudiants, de collègues en formation ou de partenaires qui ont tâtonné, essayé, bricolé pour essayer de déterminer quelles sont les plus pertinentes des compétences intégrées dans chaque métacompétence. D'autres collègues et étudiants se sont aussi heurtés aux problèmes de la production des critères et des indicateurs.

Les outils proposés ci-dessous sont donc des outils qui ont été testés déjà dans différentes conditions, mais il ne s'agit assurément pas de la version finale de cet outil qui ne serait produit qu'en Juin 2021 à l'issue d'un certain nombre d'expérimentations et de croisements bibliographiques.

NB Dans le document synthétique de la page 3, il n'était pas toujours possible de faire apparaître la compétence clairement formulée (présentation d'un ou deux mots clés sans verbe d'action). Certains des items ci-dessous correspondent donc parfois tout autant à des objectifs qu'à des compétences (se reporter à la partie 3° page 8 pour en voir le détail). Mais il reste encore de nombreuses imperfections dont l'auteur est pleinement conscient. Je vous invite donc à critiquer ce document pour le faire évoluer.

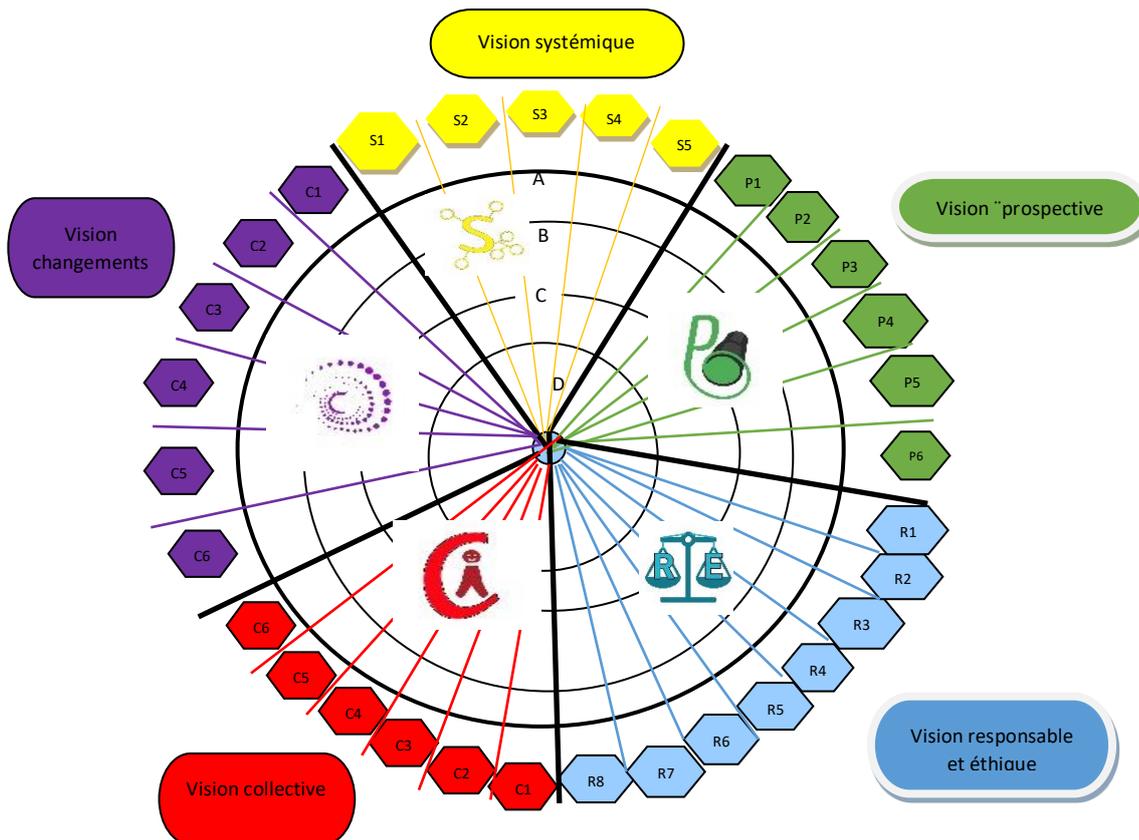
2° Des métacompétences aux « compétences » développement durable :

2.1 Des cinq métacompétences DD&RS à des compétences génériques Développement Durable

| | |
|----|------------------------------------|
| C1 | Largeur des changements |
| C2 | Nature des changements |
| C3 | Profondeur des changements |
| C3 | Freins et leviers de changements |
| C4 | Gestion des changements |
| C6 | Prise de recul sur les changements |

| | |
|----|-----------------------------------|
| S1 | Vision holistique |
| S2 | Pensée complexe |
| S3 | Problématisation |
| S4 | Esprit critique |
| S5 | Culture scientifique et humaniste |

| | |
|----|------------------------------------|
| P1 | Phénomènes spatiaux |
| P2 | Phénomènes temporels |
| P3 | Incertitude et mise en perspective |
| P4 | Incertitude et vision prospective |
| P5 | Créativité |
| P6 | Résilience |



| | |
|----|--|
| C1 | Ressources individuelles des participants. |
| C2 | Pilotage du projet. |
| C3 | Compétences psycho sociales. |
| C4 | Intégration de valeurs |
| C5 | Différentes formes d'intelligence |
| C6 | Compétences pédagogiques |

| Niveau d'apprentissage | |
|------------------------|--|
| A | La compétence est maîtrisée. Son niveau d'acquisition permet l'adaptation aux différentes situations professionnelles. Expert |
| B | La compétence est observée. Son niveau d'acquisition permet l'intégration régulière à la pratique professionnelle. Confirmé |
| C | La compétence est partiellement observée. Son niveau d'acquisition correspond à une pratique professionnelle hésitante et mal assurée. Apprenant |
| D | La compétence est absente ou non maîtrisée. Son niveau d'acquisition rend les pratiques inadéquates et insatisfaisantes. Débutant |

| | |
|--|----|
| Les outils juridiques. | R1 |
| Des valeurs aux réglementations | R2 |
| Différents types de responsabilité | R3 |
| Responsabilité vis-à-vis du monde de demain | R4 |
| Education à la responsabilité | R5 |
| Ethique de l'engagement | R6 |
| Ethique du faire | R7 |
| Recherche de sens pendant et après l'action. | R8 |

2.2 QUELQUES QUESTIONS pour analyser vos projets selon le modèle Métacompétences DD&RS :

Ce document n'a pas vocation à être utilisé tel quel mais doit être **adapté aux situations en fonction de l'âge et de la culture** des personnes auxquels sont destinés les projets ou les formations. Les questions posées ci-dessous ne sont pas là pour être envisagées de façon exhaustive et ne sont destinées qu'à **guider** le lecteur vers des critères plus opérationnels. Il est donc possible que ces questions vous amènent à proposer d'autres compétences non envisagées dans le graphique de la page 3 ; c'est la base d'un modèle que d'intégrer ces évolutions...

Sur le plan pédagogique, l'ensemble des questions ci-dessous (ou d'autres) pourraient précéder le modèle de la page 3.

METACOMPENCE SYSTEMIQUE : pour pouvoir poser les bonnes questions et envisager des réponses cohérentes.



- Avez-vous cerné tous les contours de votre sujet, pensé à tous les aspects en lien avec votre entrée pour avoir une vision complète (**globale**) de la question posée ?
- Jusqu'où peut-on simplifier le questionnement pour rendre le sujet plus simple, plus accessible, en gardant la complexité, sans tomber dans le trop simple (**vision simpliste**), voire le faux (**réductionnisme**) ?
- Le projet (sujet) est-il **problématisé** dans sa globalité et sa **complexité** (quitte à ne pas traiter toutes les problématiques) ? Qui a problématisé (tout le groupe ou une personne). Les problèmes posés permettent-ils de bien répondre à la problématique globale ? Les participants vont-ils pouvoir entrer dans votre problématique ?
- Avez-vous posé des questions (avec des réponses par oui ou non, vision dualisme) ou avez-vous posé de vrais problèmes engendrant des réponses ouvertes (de type oui, mais...non, si...vision dialogique)
- Avez-vous pu dans votre projet, prendre en compte le fait que les **phénomènes** ne sont **jamais linéaires**, mais toujours **circulaires** avec souvent des boucles de rétroaction (**récurifs**).
- Avez-vous réussi à faire preuve d'**esprit critique** en allant au-delà des idées préconçues et des stéréotypes, en sortant des sentiers battus et en vous autorisant à **penser autrement** sans tomber dans les **pièges** des **biais cognitifs**, ou des **fake news** ?
- Arrivez-vous à faire des différences entre les différents types de **savoirs**, de **croyances**, de **discours**, d'**arguments** dans ce sujet ou projet, et voyez-vous comment les prendre en compte dans les **représentations** des gens avec qui vous allez travailler ?
- Ce projet vous a-t-il rendu plus curieux (se), autonome sur le sujet proposé, plus modeste dans vos avis sur les situations présentées ou la façon de penser ou d'agir des autres.
- Le sujet proposé permet-il de croiser les différentes cultures, scientifiques et humanistes, écologique et numérique ?



METACOMPETENCE PROSPECTIVE : pour OUVRIR LES QUESTIONNEMENTS

- Votre projet prend-en compte ce qui se passe autour de vous, mais prend-il en compte ce qui se passe un peu plus loin (là-bas) ou non pas à l'échelle locale, mais régionale, nationale ou internationale voire universelle. **Echelles d'espace.**
- Votre projet prend-en compte ce qui se passe actuellement, mais prend-il en compte ce qui se passera dans une génération, ou qui pourrait se passer en 2050 et après. **Echelles de temps**
- Avez-vous envisagé les processus à la fois dans leur continuité (**projection**) mais aussi avec toutes **incertitudes** qui sous-tendent l'avenir à moyen ou long terme (**vue prospective**) en tenant compte des conditions initiales (inertie, irréversibilité...) ?

- Avez-vous dans votre projet pris en compte ces incertitudes pour proposer des **scénarios alternatifs** (en continuité et en rupture) avec des **solutions adaptées**?
- Avez-vous pu prendre en compte le fait que les destinataires de votre projet auront beaucoup de mal à **se représenter certains aspects** de votre projet (*faute de maîtrise de certains concepts ou de certaines compétences*) et donc de vous suivre dans votre démarche ?
- Votre projet permet-il aux personnes qui le suivront d'être collectivement plus **résilients**, c'est-à-dire de prendre en compte (*y compris de façon critique*) les temps d'**information** et de **préparation** en amont, de **conscience des risques** (*il y en a toujours, même s'ils ne sont pas toujours graves*) et de faire **confiance** aux autorités ou aux citoyens pour agir de façon adaptée.
- Votre projet pourrait-t-il permettre de développer une meilleure **résilience individuelle** chez les personnes : **empathie, care, estime de soi ou auto-efficacité** (*sentiment qu'on est capable de maîtriser les situations*) (cf *compétences collectives*).
- Pensez-vous que ce projet vous fasse évoluer dans votre façon d'appréhender les risques qui nous entourent.
- Votre projet permet-il aux personnes l'ayant suivi de développer leur créativité et de la mettre en œuvre dans les solutions proposées (cf *compétences changements*)



METACOMPENCES en termes de CHANGEMENTS :

Comment faire pour passer de la créativité à l'innovation, en respectant le champ des possibles, mais en passant du discours à l'action ?

- Votre projet prend-il en compte la **largeur des changements** à envisager, c'est-à-dire par exemple le nombre de personnes touchées et/ou la diversité des changements à venir. Avez-vous réussi à mobiliser des personnes non motivées avant le lancement de ce projet ? Jusqu'où les gens sont-ils d'accord pour s'engager.
- Les destinataires de votre projet vont-ils pouvoir prendre **conscience de l'étendue** de ces **changements** et de leur positionnement individuel ou collectif par rapport à ces changements ? *Signaux de changement*
- Avez-vous tenu compte des **types** des **changements proposés** dans votre projet (subis ou choisis, perceptibles ou non, réversibles ou non...) pour que les destinataires de votre projet puissent se les approprier et vous suivre. *Signaux de changement*
- Avez-vous envisagé des changements de type **amélioration** de la situation initiale, **atténuation** des effets négatifs ou valorisation des effets positifs, **adaptation** aux conditions actuelles ou à venir, ou **transformation** (véritable changement avec rupture). *Nature des changements*
- Avez-vous pris le temps d'analyser les **sous tendus idéologiques** de votre projet et de vous mettre d'accord sur les **valeurs** qui les sous-tendent (cf *compétence responsabilité*)
- Avez-vous pris le temps d'analyser les **conséquences** de votre projet en prenant en compte l'état initial des personnes et ce que cela aura réellement changé après sa mise en œuvre ?
- Avez-vous pu identifier et prendre en compte les **freins** et les **leviers** qui permettront ou limiteront les changements que vous souhaitez induire ? *Finalités de votre projets, dérives comportementalistes...*
- Votre projet permet-il aux participants de porter un **regard critique** (autres changements proposés, ne pas vouloir changer) et **proactif** (proposer soi-même d'autres changements estimés pertinents)
- Votre projet permet-il aux participants de **s'engager**, de **participer** aux changements d'en **orienter** la direction. (Subsidiarité)
- Ce projet permet-il de vraiment changer les choses à vos yeux où ne permet-il pas seulement aux personnes de se faire plaisir et de se donner bonne conscience ?



METACOMPETENCES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES :

Comment faire pour passer de la créativité à l'innovation, en respectant le champ des possibles, mais en passant du discours à l'action ?

• Processus de fonctionnement du groupe :

- Votre projet permet-il d'identifier et de **partager** puis de prendre en compte les **connaissances** et les **compétences** de l'ensemble des personnes qui vont y participer ?
- Votre projet permet-il de permettre d'**articuler** les compétences **personnelles** des participants, **collectives** à l'échelle du **groupe** jusqu'à celles de la société ?
- Avez-vous pu **prendre en compte les représentations**, arguments, **valeurs** de l'ensemble des personnes dans le groupe dans le **consensus proposé** pour les objectifs de votre projet ?
- Avez-vous pu mettre en œuvre des processus d'**évaluation** et de **réajustements** en fonction des points forts et faibles dans la mise en œuvre de votre projet ?
- L'organisation du travail dans votre groupe a-t-il permis d'aller au-delà de la simple somme de ce que chacun d'entre vous pouvait apporter ? **plus-value collective** dans le processus de construction de projet

• Dans le choix des objectifs du projet :

- Avez-vous pu intégrer différents degrés de prise en compte de l'**empathie** (la percevoir, la comprendre et la prendre en compte pour soi et pour les autres) dans les **objectifs** de votre **projet** ?
- Avez-vous pu **intégrer des principes** tels que ceux de **solidarité**, **subsidiarité** ou **pouvoir d'action** (empowerment) dans les objectifs de votre projet ?
- Vous êtes-vous fixé comme objectifs, que les personnes qui suivent votre projet passent d'un monde de **compétition** (notes, classements...) à un monde de **coordination** (faire en fonction de l'autre) ou de **collaboration** (faire avec l'autre pour faire quelque chose en plus) ? Quelles sont les finalités véritables de votre projet ?
- Avez-vous pu prendre en compte les **synergies** entre les **individus** (à l'inverse de la cristallisation et la stigmatisation des différences) d'un groupe, ou des personnes où qu'elles soient sur Terre, ou des personnes avec leur **environnement** (« naturel » et/ou anthropique)
- Comment avez-vous intégré dans vos projets, les différentes formes d'intelligence : **hard skills** professionnelles, et les **soft skills** personnelles et/ou collectives ?
- Est-ce que ce projet est conforme à vos valeurs personnelles ? Partagez-vous la vision du monde présentée dans ce projet ? Si non comment faire ?
- Pensez-vous que ce projet vous permette de mettre en synergie toutes la richesse des personnes, toutes les formes d'intelligence des participants et que tout le monde va prendre du plaisir à le suivre, surtout si le sujet est grave et anxiogène...
- Que nous proposer ce projet, d'informer, de sensibiliser, de former, d'enseigner, ou d'éduquer car cela n'est pas la même chose ? L'approche proposée croise t'elle les différentes disciplines, les sciences sociales et expérimentales ?



METACOMPETENCES EN TERMES DE RESPONSABILITE ET D'ETHIQUE :

Donner du sens aux changements...savoir où on va et pourquoi on y va ?
Pourquoi on le fait (causalités), et Pour quoi on le fait (finalités)

- Dans votre projet, avez-vous présenté quelques bases concernant les **lois**, **normes** et **règles** en lien avec votre sujet ?
- Savez-vous si sur ce sujet, il y a des outils juridiques, financiers, voire politiques ?

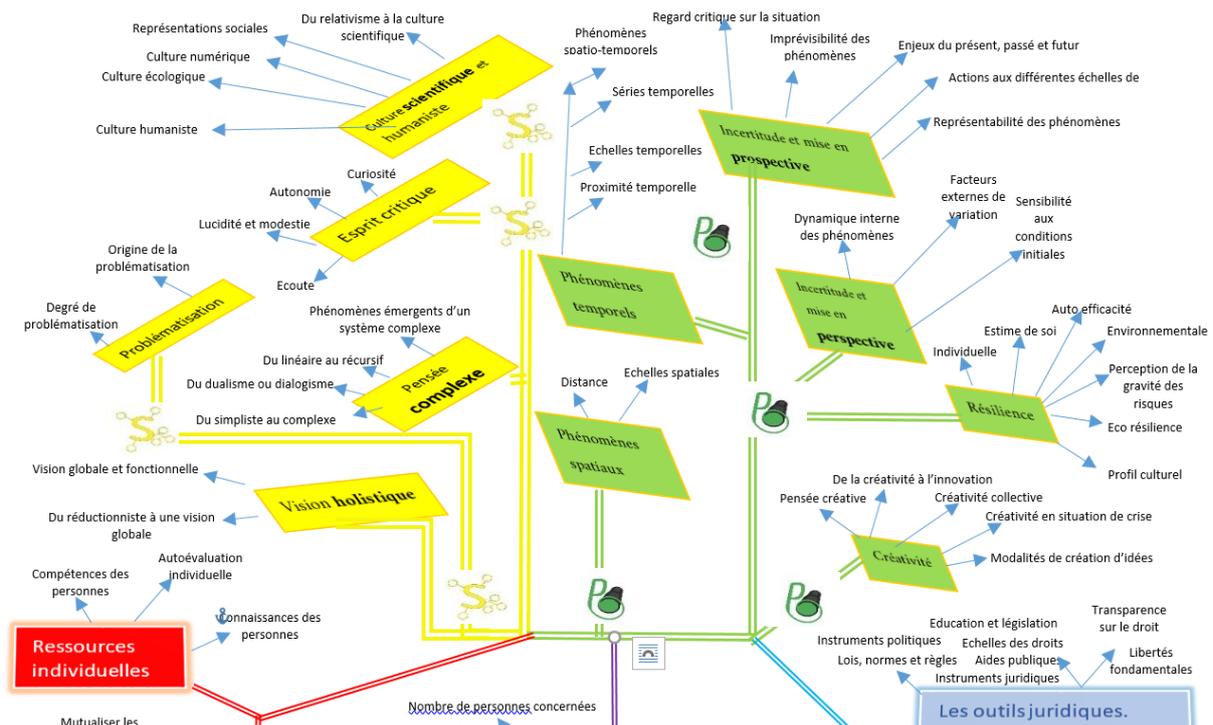
- Avez-vous quelques bases sur les questions de responsabilité, que celle-ci soient en lien avec le devoir de ne pas diffuser des erreurs scientifiques, tenir des discours ambigus, amplifier certains lieux communs ou tomber dans les pièges d'erreurs de raisonnement classiques ?
- Avez-vous permis aux personnes suivant votre projet de prendre un recul critique par rapport aux problèmes que vous avez posés, aux solutions proposées ou propositions que vous avez faites ? **Réflexivité**
- Avez-vous pris le temps de vérifier la **cohérence** de vos propositions (faisabilité, influence de la morale ou des différentes valeurs) vis-à-vis de l'intérêt individuel ou collectif ?
- Avez-vous été **transparents** dans votre façon de rendre compte des objectifs de votre projet, de ses finalités et de ses valeurs ?
- Avez-vous pu mettre en avant **l'équité** (distinction en fonction des besoins, à la différence de l'égalité qui suppose que nous ayons les mêmes besoins) dans votre projet ?
- Avez-vous permis à chacun tant dans le processus de montage du projet que dans les objectifs du projet lui-même d'**exercer sa responsabilité** de là où il est, avec ses moyens ?
- Avez-vous pu faire **percevoir aux participants de votre projet** l'existence de différentes formes d'**éthique** (vis-à-vis de l'environnement, par rapport aux résultats, par rapport aux sciences ou à la technique...) et en montrer le rôle de garde-fou ou non ?
- Avez-vous souhaité ou pu, faire **partager ou discuter des valeurs** telles celles de **biens communs**, de valeurs universelles (en gardant son esprit critique), de **compétences humanistes** ?
- Ce projet permet-il d'éduquer à la responsabilité ? Peut-on éduquer à la responsabilité, comment ?
- Quels aspects éthiques ce projet pourrait-il viser ? De quelle(s) éthique(s) parle-t-on ? Est-ce que l'éthique nous conduit à juste réfléchir, ou à nous engager ? Doit-on réfléchir avant d'agir ?

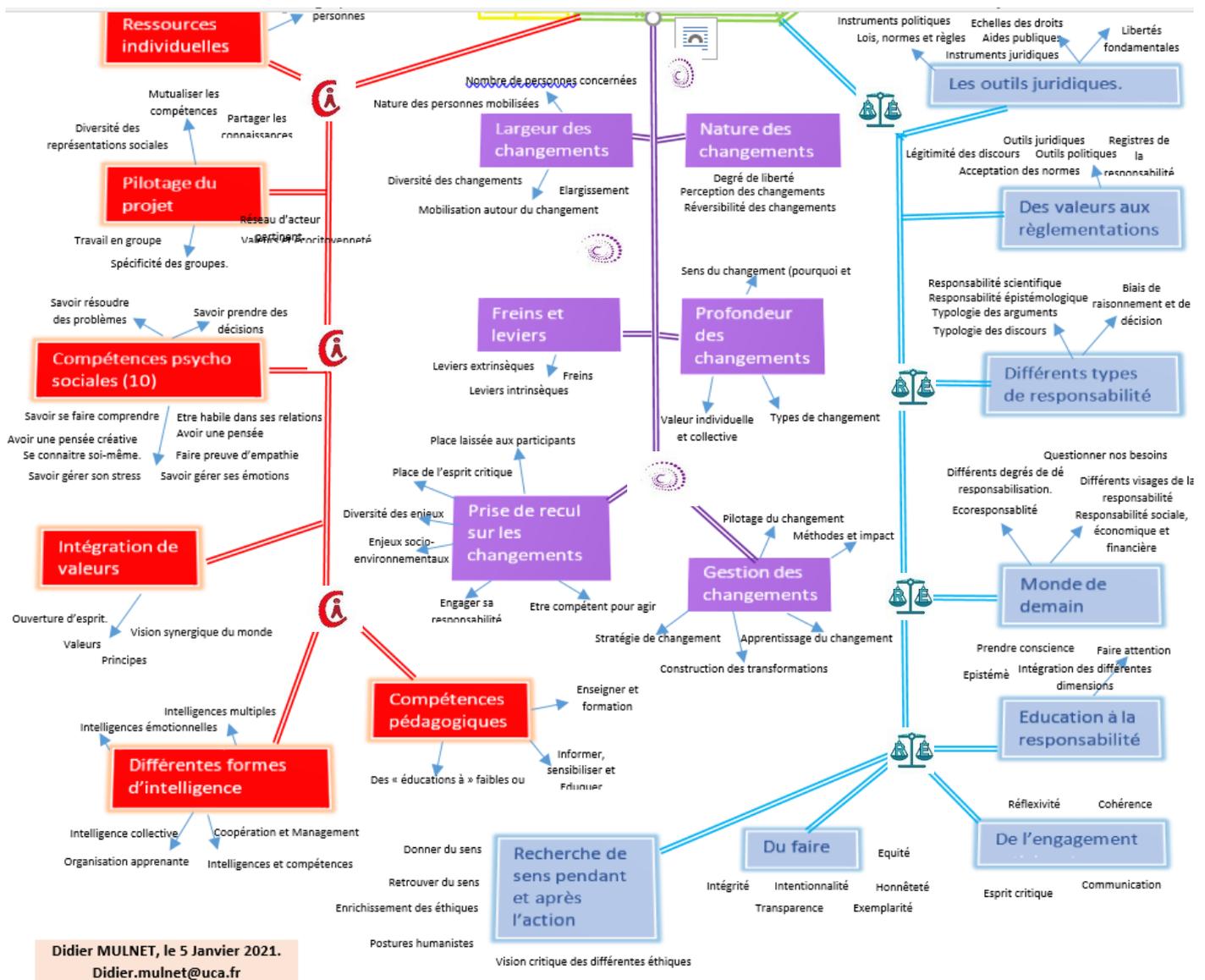
Mode d'utilisation de ces questions :

Ce document est une proposition pour identifier à partir des cinq métacompétences, un certain nombre de compétences qui pourraient être décomposées en compétences professionnelles ou scolaires dans la diversité des contextes de mise en projet ou de formation.

Les questions posées pourraient permettre à partir des compétences proposées (page 3), de proposer des critères différents de ceux que je proposerai dans la partie suivante. Le choix des indicateurs comme le niveau d'acquisition des compétences (non présenté pour l'instant) dépend des contextes de formation ou de mise en projet et nécessite la mise en œuvre d'outils spécifiques. (cf projet FECODD).

2.3 Vers une vision synthétique des relations entre compétences et critères DD :





Sur ce document les 5 métacompétences sont présentées selon leur couleur conventionnelle



3° Des compétences DD aux critères et aux indicateurs :

Les compétences en termes de vision systémique

| Compétence | Critères | Niveau d'acquisition | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|
| | | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
| Vision holistique. | Du réductionniste à une vision globale | Non perception des différentes composantes du sujet à étudier. | Différenciation mais pas de lien établi entre les composantes. | Lien entre les composantes mais pas de vision globale | Vision globale de la thématique abordée. |
| | Vision globale et fonctionnelle. | Le système a bien été perçu dans sa globalité mais n'est pas organisé (hiérarchisé). | Organisation en systèmes et sous-systèmes (éléments, frontières, interactions) | Compréhension des aspects fonctionnels (flux, stocks...) au sein du système. | Capacité à modéliser la complexité du système. |
| | | | | | |

| <i>Compétence</i> | <i>Critères</i> | <i>Débutant</i> | <i>Apprenant</i> | <i>Confirmé</i> | <i>Expert</i> |
|-----------------------------------|--|--|---|--|--|
| Pensée complexe. | Du simpliste au complexe | Volonté ou impossibilité de prendre en compte la globalité du système. | Refus et simplification caricaturale de la complexité conduisant à des postures simplistes. | Acceptation de la complexité mais maîtrise scientifique ou pédagogique incomplète (modèles non fonctionnels) | Recherche de la complexité comme constitutive de la réalité. |
| | Du dualisme ou dialogisme. | Vision unique sur une question posée. | Vision dualiste de la réalité (antagonisme des positions) . | Prise en compte des positions intermédiaires. | intégration des visions dialogiques ouvertes et argumentées. |
| | Du linéaire au récursif | Vision linéaire en terme de causes conséquences. | Intégration des interactions entre les sous-systèmes. | Vision circulaire des phénomènes (cycles-) | Vision intégrative (rétroactions positives ou négatives-) avec régulations ou dérégulations. |
| | Phénomènes émergents d'un système complexe | Non perception de l'émergence de la nouveauté dans ce système complexe. | Conscience de l'émergence de la nouveauté dans ce système. | Prise en compte dans la conceptualisation et la modélisation. | Prise en compte dans les processus de décision. |
| | | | | | |
| Problématisation. | Degré de problématisation. | Pas de problématisation face à une situation (restée au stage de la thématique) | Formulation d'un ensemble de problèmes. | Intégration des problèmes dans une problématique liée à la situation. | Inférence de cette problématisation à des situations proches ou plus éloignées. |
| | Origine de la problématisation | Imposée par le formateur ou le porteur de projet. | Induite par les apports du formateur ou du porteur de projet. | Problématisation construite par le groupe. | Acceptation d'une reproblématisation par le groupe |
| | | | | | |
| Esprit critique | Ecoute | S'intéresser à ce que pensent les autres | Faire la distinction entre savoirs et croyances sans juger les personnes. | Comprendre les arguments avant de juger | Intégrer les différents types de savoirs dans les débats qui en découlent. |
| | Curiosité | Avoir envie de connaître. | Comprendre que les autres ou les situations nouvelles sont source de richesse. | Allez chercher les savoirs des autres pour construire son propre avis. | Développer son ouverture d'esprit en acceptant ou réfutant les savoirs nouveaux . |
| | Autonomie | Identifier les stéréotypes, préjugés et fakes news. | Identifier et prendre en compte les biais cognitifs. | Prendre en compte ces dérives pour penser par soi-même. | S'autoriser à penser autrement (en dehors des paradigmes dominants et du bien-pensant) |
| | Lucidité et modestie | Distinguer ce que l'on sait avec certitude et ce que l'on ignore. | Faire la distinction entre ce que l'on suppose et ce que l'on sait, entre les faits et leurs interprétations. | Accepter de s'être trompés et faire la distinction entre les différents types d'arguments. | Intégrer le pluralisme des interprétations et arguments sans tomber dans le relativisme. |
| | | | | | |
| Culture scientifique et humaniste | Du relativisme à la culture scientifique | Non hiérarchisation des faits et des croyances (relativisme) | Croyance dans la vérité des savoirs scientifiques (vision moderne) quels que soient les sujets. | Regard critique sur les connaissances scientifiques pour résoudre les problèmes du monde (scientisme) | Mis en œuvre d'une véritable culture scientifique associant savoirs et compétences. |
| | Représentations sociales | Distinction entre les différents type de savoirs, les connaissances et la place de l'implicite dans les représentations sociales | Compréhension de l'origine, de la construction et de l'importance des représentations sociales. | Connaissance et respect des représentations sociales des autres sur différent sujets. | Prise en compte (intégration voir réfutation) des représentations sociales en fonction du bien commun. |
| | Culture numérique | Doute scientifique sur les sources numériques. | Maitrise du contrôle des contenus des sources numériques. | Maitrise des moyens de communication par le numériques. | Maitrise des moyens de formation en lien avec le numérique. |
| | | | | | |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|------------|--------------------|--|---|---|---|
| | Culture écologique | Connaissances de base sur la culture scientifique en vue de comprendre les enjeux écologiques actuels. | Ecologisation de la pensée scientifique. | Compréhension et intégration des enjeux environnementaux dans tous les sujets traités (lien ODD) | Intégration des enjeux de l'anthropocène dans tous les débats scientifiques. |
| | Culture humaniste | Articulation entre les savoirs scientifiques expérimentaux et sociaux. | Intégration d'indicateurs de qualité de vie et d'éthique. | Intégration de la condition humaine (origine et diversité biologique, historique et culturelles des peuples, diversité sociologique et anthropologique) | Prise en compte d'une identité terrienne (dépendance de l'homme à l'histoire de la vie et de la Terre, responsabilité de l'homme dans ses effets anthropiques sur l'évolution de terre) |

Les compétences en termes de vision prospective

| Compétence | Critères | Niveau d'acquisition | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|---|---|---|
| | | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
| Phénomènes spatiaux | Distance | Identification de phénomènes locaux (le ici) | Diversité des phénomènes observés à plus grande distance. | Unité et permanence de certains phénomènes éloignés. | Universalité de certains phénomènes. |
| | Echelles spatiales | Savoir se repérer et se positionner à l'échelle locale. | Savoir s'orienter et se positionner aux échelles plus grandes (régionales, nationales). | Savoir s'orienter et se positionner aux très grandes échelles (internationales, terrestre voire astronomiques=) | Maitrise de ces différents changements d'échelle |
| Phénomènes temporels | Proximité temporelle | Identification des phénomènes proches. (présent, journée, année) | Prise en compte des phénomènes plus anciens (échelles historiques) | Prise en compte des phénomènes plus anciens (échelles géologiques) | Prise en compte des phénomènes futurs (proches ou lointains) |
| | Echelles temporelles | Savoir se placer à des temps fixes. (chronologie relative) | Savoir prendre en compte l'âge des phénomènes (chronologie absolue) | Savoir prendre en compte la durée des phénomènes. | Maitrise des changements d'échelle |
| | Séries temporelles | Analyse des séries temporelles passées | Caractériser les tendances lourdes. | Caractériser les ruptures. | Caractériser les phénomènes peu visibles mais à fort impact sur le long terme. |
| | Phénomènes spatio-temporels | Prise en compte conjointe des échelles spatio-temporelles proches à lointaines | Prise en compte de la variabilité des phénomènes aux différentes échelles. | Prise en compte des phénomènes cycliques à différentes échelles. | Pris en compte des phénomènes d'évolution aux différentes échelles. |
| Incertitude et mise en perspective. | Dynamique interne des phénomènes | Identification des stocks et des flux de matière, énergie ou information. | Prise en compte de la vitesse de l'intensité des flux et de l'inertie des mécanismes | Prise en compte de la réversibilité ou non des phénomènes | Intégration des différents paramètres internes dans un modèle prédictif. |
| | Facteurs externes de variation | Identification des différents facteurs de variation. | Prise en compte de la variabilité des mesures et de la prédictibilité des effet | Intégrer l'inattendu et l'incertain. | Intégration de ces projections dans un modèle fonctionnel. |
| | Sensibilité aux conditions initiales | Conditions initiales identifiées comme agissant en cascade (effet papillon) | Conditions initiales qualifiées et quantifiées. | Conditions initiales intégrées dans le raisonnement global. | Intégration de l'ensemble des paramètres initiaux dans le modèle selon différents scénarios alternatifs de continuité |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|-----------------------------------|--|--|--|---|--|
| Incertitude et vision prospective | Imprévisibilité des phénomènes. | Identification de l'imprévisibilité de certains facteurs internes ou externes. | Compréhension de l'imprévisibilité de ces facteurs et de leur importance. | Intégration de l'imprévisibilité de ces facteurs dans les modèles prédictifs. | Intégration des phénomènes imprévisibles dans des scénarios de rupture |
| | Enjeux du présent, passé et défis pour le futur. | Compréhension des enjeux du présent et du passé. (analyses rétrospectives) | Estimation des défis du futur proche. (analyse prospective) | Mise en relation des différentes échelles pour mieux penser les phénomènes du futur. | Choix des approches en fonction des finalités (atténuation, adaptation ou transformation) |
| | Actions aux différentes échelles de temps. | Actions d'adaptation aux changements | Actions d'atténuation de nos impacts anthropiques | Action de transformation à long terme. | Articulation entre ces trois types d'action et réajustements en cours de processus. |
| | Représentabilité des phénomènes incertains. | Conscience des déterminants de la vision prospective | Conceptualisation individuelle de ces représentations sociales du futur. | Explicitation de ces représentations sociales auprès des autres et intégration dans les projets. | Faire partager et mettre en œuvre ces visions du futur (utopies réalistes) |
| | Regard critique sur la situation | Identification des points de faiblesse du projet | Compréhension des points de faiblesse du projet sans arriver à induire les changements. | Analyse des points de faiblesse du projet et proposition des réajustements adaptés. | Remise en question des fondements et objectifs du projet (lorsque nécessaire). |
| Créativité | Pensée créative | La situation a fait l'objet d'observations, investigations et suscité l'imagination et la curiosité. | Un mode de pensée divergente s'est mis en place avec un foisonnement d'idées et d'options. | Une phase d'analyse, de tri, d'évaluation et de sélection des idées est alors mise en place (phase de convergence). | Après hiérarchisation et élimination de certaines options, une pensée convergente conduit à un plusieurs choix potentiels. |
| | De la créativité à l'innovation. | Les enjeux ont été identifiés, la situation analysée et les objectifs exprimés. | Le problème d'origine a été reformulé. | Les idées et les solutions nouvelles ont été mises en avant. | Les solutions ont été traduites en plan d'action opérationnels.(innovations) |
| | Créativité collective | Les leviers et obstacles à la créativité dans le groupe ont été identifiés. | Mise en commun et en complémentarité des compétences des personnes. | Proposition de solutions nouvelles, rapides mais qui restent sûres et robustes. | Changement dans les processus de fonctionnement et de décision du groupe. |
| | Démarche de créativité en situation de crise | Les contraintes décourageantes ont été contournées voire dépassées. | Les différentes parties prenantes ont pu se représenter collectivement le changement (même de façon partielle) | L'angoisse générée par le scénario catastrophe proposé est réduite et est à l'origine de nouvelles propositions. | Des voies nouvelles ont été inventées pouvant conduire à de véritables innovations de rupture. |
| | Modalités de création d'idées(Theorie C-K) | L'état des lieux des connaissances réalisé permet une meilleure problématisation. | On est passé de l'espace des connaissances K à la génération d'idées (C concepts) grâce a des outils | On vérifie que les concepts innovants peuvent être réalisés à partir des connaissances acquises. | Retour dans l'espace des concepts par une démarche de recherche d'idées (bissociation, association, pensée latérale...) |
| Résilience | individuelle | Stabilité de l'attention | Bonne communication avec les pairs | Capacité à résoudre les problèmes | Capacité à se projeter et agir. |
| | Estime de soi | Croire en ses capacités | Attribuer une valeur à sa propre personne | Savoir se faire confiance | Avoir une impression de bien-être et de richesse dans ses relations interpersonnelles (pouvoir et vouloir agir). |
| | Auto efficacité | La persuasion verbale (suggestions, avertissements, conseils et interrogations) conduit à la croyance qu'on possède le potentiel | L'observation de la réussite de ses pairs en situation conflictuelle renforce la croyance dans nos capacités | Le sentiment de maîtrise personnelle des tâches à effectuer renforce la croyance dans ses capacités. | Les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif (levée des obstacles). |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|------------|---|--|---|---|---|
| | Environnementale (cycle adaptatif) | Exploitation de nouvelles opportunités et ressources disponibles (phase de colonisation). | Accumulation, conservation, de matière, d'énergie et consolidation des structures fonctionnelles. | Destruction progressive de l'état précédant avec libération de l'énergie mise à disposition pour l'ensemble des organismes. | Réorganisation qui naît du chaos de la phase précédente, avant une nouvelle phase de croissance |
| | Perception de la gravité des risques | Fréquence et importance des aléas (des incidents aux catastrophes) | Vulnérabilité (des personnes, de l'environnement, de l'économie, du patrimoine) face aux aléas | Intensité des enjeux (socio-économique, environnementaux) | Probabilité que ces enjeux soient affectés. |
| | Eco résilience individuelle ou collective face aux risques. | Vigilance face aux risques et à leur gravité | Préparation à la crise en fonction de la gravité de celle-ci. | Prise de conscience des risques potentiels. | Confiance dans les autorités pour gérer le risque en amont, ou la catastrophe en aval. |
| | Profil culturel (appartenance et adhésion aux hiérarchies) | Individualiste (faible adhésion aux hiérarchies sociales et faible sentiment d'appartenance à un groupe) | Fataliste (forte adhésion aux hiérarchies sociales mais toujours faible sentiment d'appartenance à un groupe) | Egalitariste (faible adhésion aux hiérarchies sociales mais fort sentiment d'appartenance à un groupe) | Hiérarchiste (forte adhésion aux hiérarchies sociales et fort sentiment d'appartenance à un groupe) |
| | | | | | |

Les compétences en termes de changements

| Compétence | Critères | Niveau d'acquisition | | | |
|-------------------------|---------------------------------------|---|---|--|---|
| | | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
| | | | | | |
| Largeur des changements | Nombre de personnes concernées | Quelques personnes issues d'un petit groupe homogène. | Nombre de personnes plus important et plus diversifiées dans leurs origines et fonctions. | Plusieurs groupes sans lien entre eux | Groupes coordonnés entre eux. |
| | Nature des personnes mobilisées. | Quelques personnes déjà motivées. | Personnes non motivées à l'origine. | Groupes de personnes non motivées à l'origine. | Différents groupes de personnes non motivées par le changement proposé à l'origine. |
| | Mobilisation autour du changement | Mobilisation centrée sur le changement proposé. | Propositions au-delà du changement proposé. | Transposition à d'autres types de changements. | Intégration dans une culture de changement plus générale. |
| | Diversité des changements | Ne concerne qu'un secteur dans un domaine particulier. | Les changements portent sur plusieurs secteurs en lien avec une seule thématique. | Les changements portent de nombreux secteurs recoupant plusieurs thématiques écologiques et socio-économiques. | Les changements croisent tous les secteurs socio-économiques et environnementaux. |
| | Elargissement. | Difficultés à identifier les changements en début de processus. | Identification des changements mais difficultés à les prendre en compte à court terme. | Intégration des changements aux différents échelles dans le déroulé du projet (différents phases du projet). | Intégration des changements aux différents échelles dans le projet (proposition de différents scénarios). |
| | | | | | |
| Nature des changements | Degré de liberté face aux changements | Les changements sont imposés et subis par les personnes. | Les changements sont acceptés par les personnes. | Les changements sont choisis par les personnes (adhésion aux valeurs proposées). | Les changements sont portés par les personnes. |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|--|--|
| | Perception des changements | Changements non perceptibles par les personnes (signaux faibles) | Changements non perçu par les personnes alors qu'ils sont bien présents. | Changements perceptibles (signaux forts) dont l'importance n'a pas été totalement perçue. | Changements dont l'importance est perçue et reconnue. |
| | Réversibilité des changements | Changements pouvant être attribués à des fluctuations du phénomène | Changements imputables à une véritable évolution, considérée comme réversible aux faibles échelles de temps | L'évolution peut être considérée comme irréversible aux échelles de temps humaine. | L'évolution peut être considérée comme irréversible aux échelles de temps géologiques. |
| | | | | | |
| Profondeur des changements | Sens du changement (pourquoi et pour quoi?) | Identification des causes et/ou des sous tendus idéologiques du changement proposé. | Identification des finalités concrètes et idéologiques du changement proposé. | Analyse et propositions d'action qui intègrent la question des causes pour le changement proposé. | Généralisation de la démarche aux projets du même type. |
| | Valeur individuelle et collective des changements | Connaissance des effets et des limites des petits gestes. | Prise de conscience de leur force dans le déclenchement des processus de changement. | Connaissance des effets et des limites des changements collectifs. | Articulation nécessaire entre les changements individuels et collectifs. |
| | Types de changement | Amélioration de la situation initiale. | Atténuation des effets négatifs et renforcement des effets positifs | Adaptation aux conditions actuelles et à venir. | Transformation avec véritables changements de type rupture. |
| | | | | | |
| Freins et leviers | Freins | Identification des différents types de freins (financiers et politiques, psychologiques, sociologiques et anthropologiques) | Compréhension et hiérarchisation des principaux freins (recherche du plaisir, évitement de la douleur pour les aspects psychologiques...) | Déconstruction des freins au changement par des apports critiques, constructifs et proactifs. | Proposition de solutions alternatives en réponse à cette déconstruction des freins. (donner des motifs pour agir, buts et valeurs) |
| | Leviers extrinsèques | Identification des différents types de levier dans les différents domaines. | Valorisation de ces différents leviers à valeur extrinsèque. | Renforcement de l'engagement par une mise en cohérence entre les différentes mesures de changement. | Stabilisation des comportements par les méthodes comportementalistes (manipulations,..). |
| | Leviers intrinsèques | Anticipation (intentionnalité de l'action, prévision de ce qui va se passer, autoréactivité et autoréflexion) | Libre choix (même si les choix n'ont pas toujours un impact positif sur la motivation) pour l'action. | Mise en œuvre d'une stratégie (buts d'apprentissage et de performance, coping) coordonnée pour l'action. | Comportement (considéré comme une source de motivation plus que comme une fin en soi) induisant un changement d'attitude (et non l'inverse). |
| | | | | | |
| Gestion des changements | Pilotage du changement | Clarté de la vision (définir les échelles de temps et les priorités à court terme et long terme) | Définition des modalités de travail (avec quels acteurs clé, quels rôles et place pour chacun ?) | Pilotage de la trajectoire tournée vers le présent et le passé guidé par le bilan des résultats. | Pilotage de la trajectoire tournée vers le futur (remise à jours des objectifs, vérification des priorités à moyen et long terme) |
| | Méthodes et impact | Articuler le sens, les finalités, les résultats attendus et les objectifs métier sur le plan du management. | Choisir les méthodes de changement adaptées aux objectifs (qu'il s'agisse de résultats ou de processus) | Anticiper les impacts qui pourraient risquer de devenir des freins (envie, intérêt, engagement) | Analyse de l'impact (faible à fort) sur quatre dimensions : organisation et processus, outils utilisés, changements induits sur la culture et les métiers. |
| | Apprentissage du changement | Passage par une phase de choc (déli, colère, peur) | Remise en question personnelle (interrogation sur les efforts, probabilité de réussite, doute) | Remobilisation (phase d'acceptation et de découverte du sens) des apprentissages. | Engagement (intégration des changements dans son environnement) |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| | Stratégie de changement | Montée en charge des compétences des porteurs de projet. | Accompagnement des projets et des programmes ; transfert de compétences aux porteurs. | Développement d'une véritable culture du changement | Développement orienté vers une amélioration de la qualité de vie. |
| | Construction des transformations | Information des parties prenantes, sur les objectifs et les finalités de la transformation envisagée. | Apport d'énergie humaine, mobilisation d'un cercle d'alliés et implication des dirigeants ou leaders. | Co construction d'une vision partagée portée par un collectif. | Focalisation de son énergie et de ses ressources sur des cibles précises, en trouvant le bon rythme des transformations et en les accompagnant. |
| | | | | | |
| Prise de recul sur les changements | Place laissée aux participants | Possibilité de s'engager. | Possibilité de participer aux changements. | Possibilité d'orienter la direction des changements (subsidiarité). | Possibilité de prendre une direction complètement différente. |
| | Place de l'esprit critique | Possibilité de refuser le changement pour différentes raisons | Possibilité de proposer une autre direction (être proactif) | Possibilité de réorienter les objectifs du projet (modalités, outils). | Possibilité de réorienter les finalités du projet (sens, valeurs). |
| | Diversité des enjeux | Identifier la diversité des enjeux | Comprendre la diversité des enjeux | Envisager les cascades d'interactions et de conséquences qui en découlent | Prise en compte de la pluralité des changements et de leur indissociabilité |
| | Enjeux socio-environnementaux et changements. | Pas de positionnement clair (ni personnel ni professionnel) par rapport aux enjeux des changements écologiques et/ou sociaux. | Positionnement empirique sans explicitation des valeurs, de la pertinence et des finalités des changements. | Positionnement explicite sans argumentation réelle, et sans prendre en compte les autres possibilités ou points de vue à long terme | Positionnement explicite, en dénonçant, résistant, choisissant, revendiquant, tout en proposant, créant, participant et s'engageant dans les changements même si l'efficacité de l'action ne peut être évaluée à court terme. |
| | Engager sa responsabilité | Comprendre que participer à un changement engage sa responsabilité. | Conscience de sa responsabilité individuelle. | Conscience de sa responsabilité collective. | Conscience de sa propre identité politique, du sentiment de pouvoir-faire, du souci du bien commun et d'une vision démocratique et participative. |
| | Etre compétent pour agir | La personne n'a pas envisagé d'agir (pas de vouloir agir) | La personne a voulu agir, mais ne savait pas comment (pas de savoir agir) | La personne a agi mais n'a pas ou su utiliser les bons leviers (pouvoir agir déficient) | La personne a agi et su mobiliser les bons leviers stratégiques, politiques ou techniques (elle est compétente). |

Les compétences individuelles et collectives

| Compétence | Critères | Niveau d'acquisition | | | |
|---|------------------------------|--|--|---|--|
| | | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
| | | | | | |
| Processus de fonctionnement du groupe | | | | | |
| Ressources individuelles des participants | Connaissances des personnes. | Connaissances de base sur le développement durable (modèle des trois sphères, thématiques usuelles, ODD..) | Approfondissement critique sur les concepts (durabilité, soutenabilité faible ou forte, Objectifs Pédagogiques du DD...) | Connaissances sur les compétences du développement durable (métacompétences DD&RS et autres...) | Intégration des apports des enjeux actuels autour des concepts de transition et d'anthropocène...par rapport au développement durable. |
| | | | | | |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|---|--|---|---|---|--|
| | Compétences des personnes | Compétences de base autour de la systémique voire de la prospective | Largeur et précision des métacompétences et compétences maîtrisées. | Maitrise coordonnée de ces compétences permettant d'analyser et concevoir tout projet sur le DD. | Degré de maitrise élevé de ces compétences permettant une analyse professionnelle des projets.(maitrise des outils, concepts et cadres de recherche) |
| | Autoévaluation individuelle | Autoévaluation des connaissances et compétences professionnelles de base. | Identification des représentations sociales sur l'ensemble des domaines liés au Développement Durable. | Faire un bilan de ses compétences (transversales et professionnelles spécifiques du DD) et des métacompétences DD&RS. | Identification de ses points forts, faibles et de ses marges de progression tant sur les connaissances, que sur les compétences fondamentales. |
| Pilotage du projet | Partager les connaissances | Etre capable d'expliquer les connaissances utiles au projet. | Etre capable de rendre accessibles les concepts et de les illustrer pour les partager. | Etre capable de créer les conditions des échanges (débat, jeux...) sur ces concepts. | Etre capable de produire de la coformation voire de l'éducation au sein du groupe et en dehors. |
| | Mutualiser les compétences | Partage des tâches en fonction des compétences individuelles au sein du groupe et redéfinition du projet en fonction des compétences présentes. | Recherche de partenaires possédant des compétences complémentaires pour mener à bien le projet prévu. | Coopération au sein du groupe y compris avec les partenaires pour redéfinir un projet conforme aux objectifs souhaités. | Coformation en compétences des membres du projet. Transfert des compétences mises en œuvre dans le projet dans la société. |
| | Diversité des représentations sociales | Connaissance de ses propres conceptions initiales et représentations sociales | Identification des représentations sociales des autres membres du groupe. | Prendre en compte la richesse et la complémentarité des représentations du groupe. | Mobiliser la diversité des représentations pour construire un projet accessible à tous. |
| | Valeurs et écocitoyenneté. | Ecocitoyenneté centrée sur la responsabilité personnelle | Ecocitoyenneté centrée sur la responsabilité collective (participation) | Ecocitoyenneté critique | Ecocitoyenneté transformative |
| | Organisation du travail en groupe | Identifier les points forts et faibles utiles au développement du projet. | Partage des tâches de façon complémentaire entre les personnes. | Principes de décision de type démocratie participative à visée délibérative. | Fonctionnement de type organisation apprenante. |
| | Spécificité des groupes. | Prise en compte des spécificités psychologiques des individus sur des sujets variés : nature, consommation, inégalités... | Prise en compte des spécificités sociologiques du groupe : sociologie du risque, de l'environnement, de l'éducation | Prise en compte des spécificités culturelles régionales ou locales, des contraintes et richesses liées au niveaux et modes de vie | Prise en compte et reconnaissance des spécificités anthropologiques à l'échelle de la Terre. |
| | Construction d'un réseau d'acteur pertinent. | Prise en compte de l'ensemble des parties prenantes. | Intégration de l'ensemble des citoyens dans le projet. | Définir collectivement les responsabilités de chaque membre dans la mise en œuvre de l'action. | Définition collective des enjeux, finalités, moyens et temporalités de l'action globale. |
| Choix des objectifs dans le cadre du projet | | | | | |
| Compétences psycho sociales. | Savoir résoudre des problèmes | Savoir énoncer scientifiquement un problème | Choisir une méthode pour tester les hypothèses et résoudre le problème posé. | Etre en mesure de recueillir et analyser les données, résultats ou informations. | Vérifier si le problème est en partie ou en totalité résolu. |
| | Savoir prendre des décisions | De façon affective, intuitive et individuelle ou en demandant l'aide d'un tiers (arbitrage) ou d'un groupe (jury) | Demander conseil à une personne ou à un groupe et délibérer (brainstorming) Se faire accompagner dans son processus de réflexion (coaching) | Associer les idées entre elles (carte heuristiques) en identifiant et hiérarchisant les arguments. | Négocier, rechercher le consensus, faire des compromis tout en étant conscient du poids des émotions et des biais de décision. |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|-----------------------------------|---|---|--|--|--|
| | Savoir se faire comprendre | Savoir communiquer de façon claire sur des sujets complexes (DD). | Faire preuve de pédagogie dans ses échanges avec les autres. | Faire preuve de conviction dans les échanges. | Adopter des modes de communication adaptés en lien avec le monde du numérique (TEDx) ou celui des valeurs (communication non violente...) |
| | Etre habile dans ses relations avec les autres. | Savoir utiliser les techniques de manipulation. | Etre transparent sur ses intentions et ses valeurs. | Etre à l'écoute active des autres et respecter leurs avis et valeurs. | Faire preuve de bienveillance. |
| | Avoir une pensée créative | S'autoriser à penser autrement | Mobiliser des outils et contextes propices à la créativité. | Avoir recours aux processus de créativité collective. | Articuler la créativité (pensée divergente) et innovation (pensée convergente) |
| | Avoir une pensée critique | Faire preuve de qualités d'écoute. | Faire preuve de curiosité et d'ouverture. | Faire preuve d'autonomie pour s'autoriser à penser autrement | Etre lucides et modestes vis-à-vis de la portée sa pensée critique |
| | Se connaître soi-même. | Connaitre son caractère, ses forces et faiblesses, désirs et aversions. | Estime de soi | Auto efficacité | Eco résilience et résilience culturelle |
| | Faire preuve d'empathie | Percevoir les émotions des autres et en identifier la nature. | Comprendre ses propres émotions et celles des autres. | Prendre en compte ses propres émotions et celle des autres pour communiquer. | Favoriser l'expression et le partage des émotions de soi-même et des autres. |
| | Savoir gérer son stress | Réduire son stress en limitant les causes. | Admettre le stress comme faisant partie de soi. | Ne pas communiquer son stress aux autres. | Savoir utiliser son stress (créativité, décisions...) |
| | Savoir gérer ses émotions | Les identifier et comprendre | Les exprimer. | Les réguler. | Les utiliser |
| Intégration de valeurs | Principes | Prévention ou précaution | Participation | Subsidiarité | solidarité |
| | Valeurs | Compétition | Coordination et Coopération | Collaborations et mutualisation | Coopétition (partenaires normalement en compétition qui acceptent de s'allier sur certains points) |
| | Vision synergique du monde | Critiques d'un monde de prédation, parasitisme et compétition. | Recherche de ce qui fait plutôt unité que différence. | Relation d'entraide, de collaboration jusqu'à des relations symbiotiques. | Application de ces principes à l'économie et l'éducation. |
| | Ouverture d'esprit. | Vision centrée sur sa personne (égoïsme, individualisme) | Vision ethnocentrée. | Ouverture à des gens qui ne partagent pas (a priori) les mêmes valeurs. | Vision centrée sur les autres (altruisme, bienveillance, écocitoyenneté) |
| Différentes formes d'intelligence | Intelligences multiples | Compétences professionnelles (hard skills) et recours à des compétences transversales. | Place de l'intelligence émotionnelle dans la gestion de l'adversité, la maîtrise de soi, sa confiance et son équilibre. | Empowerment, Care, développement de sa flexibilité et gestion de ses relations professionnelles. | Intégration des compétences émotionnelles (soft skills) dans l'évolution des métiers (employabilité) et les changements mondiaux (nouveaux métiers). |
| | Intelligences émotionnelles | Identifier et exprimer les émotions chez soi et les autres (sensibilité artistique sous différentes formes...) | Comprendre son vécu émotionnel et celui des autres (culture artistique) | Réguler les émotions au niveau personnel et collectif pas son relationnel (sensible, culturel..) | Utiliser positivement les émotions (pour soi et les autres) pour générer une plus-value dans la communication et la perception des sujets proposés. |
| | Intelligence collective | Prendre des risques, partager des pensées, des idées très différentes au sein d'une équipe sans nous sentir gênés, rejetés voire en insécurité. | Faire confiance aux autres pour réaliser un travail de haute qualité, réfléchir et agir de manière pertinente sur un sujet ou un problème traité collectivement. | Clarté des buts, rôles et plans de réalisation au sein du collectif. Sens du sujet bien perçu par l'ensemble des participants. | Impact du projet collectif, création de quelque chose qui soit pertinent et valorisé aux yeux de tous (y compris les non participants). |
| | | | | | |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|---------------------------|---|---|--|---|---|
| | Organisation apprenante | Pensée systémique (coaching d'organisation, scénarios transformatifs) et Maîtrise personnelle (coaching génératif, psychologie positive et apprenance). | Mobilisation et évolution des modèles mentaux (histoires et voyages apprenants, outils de transformation culturelle). | Construire une vision partagée selon des modèles de fonctionnement spécifiques (appréciative inquiry, Business model canvas...) | Apprenance en équipe (dialogue, innovation et apprentissage par la pratique) |
| | Coopération et Management. | Identifier les conditions d'un management bienveillant : les personnes, le terrain et les bonnes pratiques. | Identifier les forces de la bienveillance : liberté d'innover, réciprocité et clarté. | Mettre en œuvre ces forces dans le cadre d'une gestion bienveillante des relations professionnelles. | Cultiver la justesse des relations : mouvements vers soi, vers autrui et suspension du mouvement. |
| | Intelligences et compétences numériques | S'informer et communiquer avec le numérique. | Maîtriser les outils numériques et les réseaux pour apprendre en ayant conscience des potentialités et des risques. | Maîtriser les différentes formes d'apprentissage (dont les neuroapprentissage) et de communication (e learning, social learning, adaptative learning, x ou c MOOC, SPOC...) | Utilisation raisonnée de l'intelligence artificielle en complément de l'usage de nos autres formes d'intelligences. |
| Compétences pédagogiques. | Enseigner et formation | Les savoirs sont des finalités ; il s'agit d'un enseignement de... Certains enseignements peuvent être centrés sur l'acquisition de savoirs faire voire de savoirs être. | Les savoirs sont des moyens, on est dans le cadre d'une formation. Si celle-ci est centrée sur le développement de la personne, il s'agit d'une conception humaniste de la formation. | Les savoirs sont des moyens, il s'agit d'une formation. Si celle-ci est centrée sur le développement du citoyen, la démocratie et l'amélioration de la vie sociale, il s'agit d'une conception progressiste de la formation | Les savoirs sont des moyens, on est dans le cadre d'une formation. Si les objectifs sont de lutter contre l'endoctrinement (conscientisation) ou l'oppression (libération), il s'agit d'une conception radicale de la formation (émancipatrice). |
| | Informier, sensibiliser et Eduquer. | Les contenus proposés correspondent à des apports d'information. | Les contenus sont par leur fond et leur forme rendus attractifs et accessibles pour le public choisi (sensibilisation) | Mais les publics ne peuvent pas toujours accéder, interpréter, comprendre et intégrer ces connaissances complexes dans leurs pratiques, leurs comportements et les prises de décision : pour cela il faut éduquer. | Les « éducations à » sont en rupture avec les enseignement de, car elles se distinguent des savoirs scolaire par le fait qu'elles sont thématiques, liées aux questions socialement vives, qu'elles accordent une place importante aux valeurs et qu'elles ont pour objectif de faire évoluer les comportements ou les attitudes. |
| | Des « éducations à » faibles ou fortes... | A la différence des « enseignements de » qui restent disciplinaires, les « éducations à » sont pluri ou transdisciplinaires., voire adisciplinaires (ne relevant d'aucune discipline) | Les objectifs proposés relèvent d'une simple amélioration ; voire d'une atténuation des phénomènes observés (soutenabilité faible) : on reste alors sur une éducation au développement durable faible. | Les objectifs proposés relèvent de l'adaptation voire même de la transformation (soutenabilité forte) : on bascule alors progressivement sur une EDD forte. | Les objectifs proposés intègrent les ruptures propres à l'anthropocène (explosion de la complexité et des incertitudes, rupture avec les savoirs académiques, lutte contre la production du doute et l'ignorance) |

Responsabilité et éthique

| Compétence | Critères | Niveau d'acquisition | | | |
|----------------------------------|--|--|---|--|--|
| | | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
| Responsabilité | | | | | |
| Les outils juridiques. | Distinction entre les instruments politiques | Règlementations (interdictions, moratoires, étiquetages, études d'impact...) | Incitations (taxes, marchés de crédits, compensations, rapports...) | Persuasion (organisations intergouvernementales de type GIEG, IPBS ; déclarations et principes, plans d'action, modèles...) | Prestation (renforcement des capacités, financement) |
| | Distinction entre lois, normes et règles | Aucune connaissance sur les outils juridiques | Connaissance des lois et de leurs domaines d'application. | Compréhension des lois et de leurs conditions d'application. | Compréhension du contexte, des conditions de genèse des lois et de leurs finalités. |
| | Lien entre éducation et législation | Information sur le rôle social des lois. | Favoriser la compréhension et l'acceptation des lois. | Exercer un esprit critique sur l'existant mais proactif (propositions) pour leur évolution. | Créer les conditions pour l'émergence des lois à venir (culture politique et juridique) voire les initier. |
| | Instruments juridiques et domaines de compétence | Connaissance des structure du droit et des différents types de tribunaux | Compétences de ces tribunaux | Compréhension de la nature des délits qui seront jugés par chaque type de tribunaux | Enjeux, exercice critique et propositions pour une juridiction plus juste et durable. |
| | Articulation entre les échelles des droits | Sources internationales, communautaires et nationales, droits coutumiers.. | Concepts et principes du droit (de l'environnement). | Institutions, administration et domaines (par exemple l'environnement) | Enjeux d'efficacité : droits de la protection de la nature, sur les pollutions et nuisances, responsabilité des dommages en droits international à national. |
| | Aides publiques | Qui favorisent la destruction ou la dégradation des systèmes socio-économiques. | Qui n'ont guère montré leur efficacité. | Dont l'efficacité est avérée mais dont les coûts sont disproportionnés (rentabilité douteuse). | Qui agissent sur les causes primaires de façon systémique mais dont les coûts peuvent apparaître élevés. |
| | Transparence sur le droit (accès aux données). | Etre informé (droit à l'information). | Avoir accès à l'information (droit d'accès, de rectification et d'opposition). | Droit à l'effacement et la limitation du traitement (+ limitations) : oubli. | Droit à la portabilité des données (associé à des limitations) |
| | Libertés fondamentales. | Sources (nationales, européennes et internationales) et garanties. | Droits économiques, sociaux et environnementaux individuels (propriété, commerce) et collectifs (réunion, manifestation, association, sociaux des travailleurs, de l'environnement) | Libertés de l'esprit (expression, opinion, conscience et religion, et enseignement) | Droits et libertés de la personne physique (à la vie, à la dignité, liberté individuelle, égalité, protection de la vie privée) |
| Des valeurs aux réglementations. | Légitimité des discours. | Légitimité institutionnelle. Connaissance des contenus et des méthodes (BO de l'éducation nationale, Plan DD&RS des Universités) | Légitimité scientifique (normalement la référence dans tous les programmes scolaires universitaires) | Légitimité des experts (en remplacement de la légitimité scientifique) Collégialité de l'expertise qui réduit les risques de dérive. | Légitimité sociale (ambiguë et dépendantes des stratégies socio-scolaires) avec les risques de dérive éthique. |
| | Outils juridiques. | Charte | Norme | Loi | Décrets. |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|---|--|---|--|---|---|
| | Outils politiques | Déclaration et Résolution | Traités et accords. | Conventions et Protocole | Lois internationales, Conférence Ouverte des Parties (COP). |
| | Acceptation des normes | Nécessité de la prise en compte de normes prescrites et de leur conformité à la gouvernance. | Appropriations sociales des normes (normes de performance sur utilisation des ressources, la pollution, la santé, la sécurité, les peuples autochtones...) | Distinction normes/standard : cycles de standardisation, appropriation, maîtrise | Evolution des normes (ouvertes /fermées, dynamiques, collégiales...) |
| | Registres de la responsabilité | Responsabilité pénale, civile et morale | Notion d'atteintes (aux droits des peuples, à l'intégrité de l'environnement) | Notion de justice environnementale et sociale et d'inaction. | Notion de crime contre l'humanité, contre la nature.. |
| | | | | | |
| Différents types de responsabilité | Responsabilité scientifique | Contenus et orientations conformes aux concepts scientifiques | Développement d'une culture scientifique méthodique et rigoureuse. | Faire percevoir les bases idéologiques des savoirs scientifiques choisis et de les questionner. | Faire prendre conscience des sous tendus implicites dans les choix des contenus et des méthodes employés. |
| | Responsabilité épistémologique | Distinguer les savoirs des opinions et croyances, les savoirs stabilisés et non stabilisés. | Distinguer les différents types de savoirs (scientifiques universitaires ou scolaires, savoir d'expérience, locaux) pour un traitement différencié. | Adopter des démarches explicatives scientifiques (investigation, démonstrations scientifiques...) | Faire percevoir que les savoirs scientifiques mobilisés ne sont que rarement stabilisés (importance de la méthode scientifique, dans les investigations et les démonstrations). |
| | Typologie des discours | Discours médiatique d'information et de captation (destiné à mettre en valeur, surprendre et rapprocher de ce qui est déjà connu du public) | Le discours didactique a une triple finalité : information, captation et évaluation. | Le discours scientifique a pour objectif de démontrer : problématisation, positionnement sur la position défendue, mise en place d'une stratégie de preuve. | Articulation entre les différents types de discours en fonction de la phase du projet et du public auquel s'adressent les messages. Usage d'un 4 ^{ème} type de discours en direction du public : la médiation scientifique |
| | Typologie des arguments (non scientifiques). | Arguments analogique : exemples, analogies, métaphores.. | Arguments de cadrage : définition, présentation, association, dissociation ou logique. | Arguments de communauté : opinions communes, valeurs, identification au lieu... | Arguments d'autorité : témoignage, expérience, compétence ou autorité négative |
| | Biais de raisonnement et de décision. | Identifier les pièges d'un certain nombre de défauts de raisonnement (fossé, négativité, ligne droite, peur...) | Connaissance d'un certain nombre de biais cognitifs (ancrage, notoriété, confirmation, sélection, moment présent..) responsable d'erreurs de raisonnement. | Compréhension des défauts (aspects psychologiques et neurologiques) de fonctionnement du cerveau | Contourner l'ensemble de ces pièges pour que les décisions soient cohérentes et les objectifs éducatifs atteints. |
| | | | | | |
| Responsabilité vis-à-vis du monde de demain | Questionner nos besoins | Connaitre et identifier nos besoins au sens de Maslow (physiologiques, santé, appartenance, estime et accomplissement de soi) | Connaitre et identifier nos besoins au sens de Max Neef (subsistance, protection, affection, compréhension, participation, loisirs, création, identité, liberté) | Agir pour que nos véritables besoins au sens de Maslow soient pris en compte. | Agir pour que nos véritables besoins au sens de Max Neef soient pris en compte. |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|-------------------------------|---|--|---|---|---|
| | Différents degrés de déresponsabilisation. | Report des responsabilités sur les autres. | Déresponsabilisation individuelle | Responsabilité diffuse entre plusieurs personnes ou groupes | Militantisme responsabilisant (qui peut être éclairé ou aliénant) |
| | Différents visages de la responsabilité. | Institution collective de la responsabilité sur différents sujets (consommation, déchets..) | Responsabilisation de masse. | Responsabilité dans l'action. | Responsabilité et non conscience (des enfants, sur certains sujets, en lien avec les bugs du cerveau..) |
| | Ecoresponsabilité | Exercice d'une éco responsabilité peu engagée sur des sujets limités et médiatisés. | Ecoresponsabilité engagée, sur des sujets assez étroits et peu diversifiés. | Ecoresponsabilité systémique et consciente de l'ensemble de toutes les finalités de ses actes. | Ecoresponsabilité radicale sur les enjeux planétaires (dont l'anthropocène) |
| | Responsabilité sociale, économique et financière | Familiarisation avec ces différents concepts de la responsabilité sociétale, économie sociale et solidaire et Investissement responsable | Analyse de sa pratique personnelle, familiale et en collectivité en mobilisant les concepts de RS, ESS, IR... | Exercer sa responsabilité par des actes conscients, volontaires et durables | Innover, militer, identifier de nouvelles formes dans l'action dans ces domaines pour plus de responsabilité sur le long terme |
| Education à la responsabilité | Prendre conscience | Coupure émotionnelle : dans ses ressentis, la dimension émotionnelle reste complètement implicite. | Contagion ou fusion émotionnelle : le sujet est confondu avec l'autre, comme s'il vivait les mêmes émotions. | Empathie : éprouver les émotions dans son environnement, mais se mettre à distance de celui-ci pour ne pas être confondu avec lui. | Apparemment : relation à l'environnement non humain (interdépendance avec le reste de l'univers= |
| | Faire attention | Les personnes ne sont pas attentives aux situations proposées. | L'attention est endogène (issue de la personne) ; elle peut inhiber ou magnifier un élément, ce qui conduit à focaliser l'attention sur une partie de la situation. | L'attention est exogène, liée à un élément qui attire tout particulièrement l'attention (mais occulte les autres éléments) | L'attention embrasse tous le champ des perceptions sans orientation préférentielle : état de pleine conscience de soi-même et de son environnement (empathie + apparemment) |
| | Epistémè : représentations symboliques, méta représentations, métacognition et relations à son contexte (flexibilité cognitive) | Non compréhension du fait que nous sommes pour partie responsables de nos pensées, actions et émotions (victimisation inefficace puisque sentiment d'impuissance). | Compréhension du fait que nous sommes pour partie responsables de nos pensées, actions et émotions : permet la pensée critique, l'analyse et l'évolution des représentations (sortie d'une pensée dogmatique) | La flexibilité cognitive permet de s'adapter au contexte, de changer de point de vue sans souffrance. Compétence fondamentale pour éduquer en anthropocène. | Devenu responsable et conscient de son fonctionnement cérébral, il nous est possible de favoriser les biais attentionnels en faveur de l'environnement ou d'un autre objectif (garde fous éthiques à mettre en place) |
| | Intégration des différentes dimensions. | Chercher une cohérence entre l'individu et ses actions, valeurs, pensées, émotions et paroles. | Prendre conscience des différentes dimensions psychiques qui sous-tendent l'exercice de la responsabilité (conscience, attention et epistémè) et disposer des concepts pour en comprendre le fonctionnement. | Apprendre à développer une attention vigilante (entraînement attentionnel de type méditation ou pleine conscience) | Ouverture et dépassement de son égo, lutte contre les addictions (consoméristes), gain en termes de liberté : émancipation vers le bonheur intrinsèque (indépendant des circonstances et possessions matérielles) |
| | | | | | |
| | | | | | |

| Compétence | Critères | Débutant | Apprenant | Confirmé | Expert |
|-----------------|------------------|---|---|---|--|
| Ethique | | | | | |
| De l'engagement | Réflexivité | Pas ou peu de recul et de sens critique sur ses propres actions. | Peu de recul et de sens critique sur les actions des autres. | Regard critique principalement négatif et peu argumenté. (risque d'inaction) | Choix argumentés, systémiques et prospectifs avant d'agir. |
| | Cohérence | Pas ou peu de liens entre mes valeurs les décisions et les actions réalisées. | Faible conscience de cette distorsion entre valeurs, prise de décision et actions. Peu d'efforts pour les réduire. | Identification des contradictions liées à des facteurs internes ou externe (milieu et conditions de vie) et réduction de ces conflits. | Acceptation des conflits entre attitudes et comportements, entre valeurs et décisions, grâce à la mobilisation de concepts et de compétences en psychologie étayés ou non par des bases neurologiques. |
| | Esprit critique. | Prendre du recul sur la véritable politesse qui peut être un semblant de valeur (risque de l'hypocrisie) | Prendre du recul sur les attitudes trop ingénues sur la tolérance Lutte contre les idées reçues, les antiphrases et les généralités qui tuent parfois le sens et toute compréhension | Distinguer le « faire la lumière sur » et « diriger la lumière sur autrui » pour se cacher | Sincérité qui rend possible le fait de penser l'avenir dans l'intérêt du plus grand nombre. |
| | Communication | Questionner les règles de communication souvent dualistes imposées par la société. | Laisser l'autre s'exprimer pour ne pas le censurer (lui empêcher de dire ce qu'il pense : assassinat symbolique). | Eviter l'autocensure qui est pire que la censure car l'autocensure empêche même de penser. | Favoriser l'authenticité et la civilité qui rendent possible la discussion et accorder un poids équivalent à la parole de tous. (droit d'expression équitable) |
| Du faire | Transparence | Ne rend pas de comptes, ni sur ses actions ni sur ses motivations. (par mensonge ou omission) | Rend des comptes sur ses actions mais pas sur ses motivations et uniquement si les autres regardent. | Conscience que toutes les informations ne sont pas rendues accessibles (réserve, pudeur, séparation des champs professionnels et personnels) | Confidentialité et discrétion dans la communication sur ses actions, motivations et attitudes, mais transparence nécessaire au maintien et à l'accroissement de la confiance. |
| | Exemplarité | Posture et actes, non conformes aux valeurs affichées, et peu conscientisées. | Indentification de cette distorsion et réduction dans certaines situations non exemplaires. | Affichage de postures exemplaires sur les sujets estimés importants, et dans les situations qui le nécessitent. | Posture parfaitement conforme à ses valeurs, même lorsque cette posture n'est pas réellement critiquable |
| | Equité | Confusion entre les besoins et les envies. Répartition des ressources sans relation avec les besoins | Confusion entre l'égalité (la même chose pour tout le monde quels que soient les besoins) et l'équité (une répartition en fonction des besoins). | Distinction claire entre les besoins et les envies, et répartition plus juste entre les personnes et les groupes. | Adhésion altruiste à un partage plus juste à la fois des ressources mais aussi des impacts négatifs avec les personnes en difficultés sur son territoire ou à l'échelle de la Terre. (justice climatique, revenu universel...) |
| | Intégrité | Mes actions et mes décisions peuvent être soumises par intérêt personnel à des sollicitations extérieures. (corruption, pression) | Conscientisation progressive des formes de pression implicites (manipulations) et refus des malversations évidentes et apparentes. | Identification de toutes les formes de pression (positives ou négatives, implicites ou explicites) avec refus de toutes les formes d'influence. | Attitudes, comportements et décisions conformes aux lois, normes et règles déterminées par ses valeurs ou celle de la société. |
| | Intentionnalité | Lutter contre la collusion (entente secrète et frauduleuse entre des personnes pour nuire à un tiers. | Lutter contre la corruption : situation de détérioration morale ou physique au bénéfice du corrupteur. | Une action qui supporte la lumière est probablement plus éthique qu'une qui requiert l'obscurité. | Ce qui pose problème c'est plus la redevabilité et la contrepartie que les cadeaux en eux-mêmes. |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| | Honnêteté | Mensonge : se servir des autres à ses propres fins. | Mentir au nom de l'éthique en énonçant ses intentions sans les faire suivre d'actions. | Cesser de repousser, en laissant croire que le bonheur arrivera un jour (procrastination malhonnête) pour ne pas faire tout de suite. | Ne pas détourner le regard lorsque la situation peut devenir dérangeante (lâcheté). |
| Recherche de sens pendant et après l'action. | Donner du sens | Posture déontologique (indications générales non attaques) différente de la posture éthique (indications particulières concrètes et vérifiables) | Illustrer de manière pratique ce qui va dans le sens du bien pour le groupe. | Décider avec justesse dans l'incertitude, en amont de la décision, dans un contexte donné et concret. | Cesser de chercher des règles et des instructions pour retrouver notre capacité à réfléchir (éviter les décisions absurdes). |
| | Retrouver du sens | Banalité et approximation des mots valise qui ne veulent rien dire. Mettre du sens sur les mots. | Cesser de chercher des règles et des instructions pour faire le pari des personnes. | Chercher la valeur qui se cache derrière l'action accomplie (remplacer le « je pense » par le « je fais ».) | Refuser les compromis et organiser les désaccords féconds qui permettent aux idées de progresser. |
| | Enrichissement des éthiques personnelles | Positionnement éthique pauvre et rigide ne permettant pas d'agir dans la diversité des situations | Découverte de la richesse des éthiques (bio, éco, anthropo ou théocentrée pour ce qui est de la nature) | Prise en compte et acceptation de cette diversité chez les autres. | Intégration de cette diversité (agilité à mobiliser ces différents éthiques selon les conditions) pour une meilleure adaptation et insertion sociale. |
| | Vision critique des différentes éthiques. | Questionnement sur le relativisme des éthiques (toutes ne se vaudraient pas pour expliquer le monde) | Vision critique de certaines éthiques (limites de l'utilitarisme, du conséquentialisme) ou de la surgénéralisation de leur usage (scientisme, technicisme) dans des conditions inappropriées. | Ethique des valeurs, adaptée au monde fini dans lequel nous vivons. Vision critique de certaines éthiques (racisme, sexisme, spécisme) sans posture dogmatique. | Ethique du bien commun qui conduit à envisager notre vie comme intégrée et dépendante des autres composantes terrestres (ressources partagées entre les peuples) |
| | Postures humanistes | Confusion entre croissance et développement, entre progrès techniques, économique ou industriels et les progrès de la condition humaine. | Acceptation de la finitude de la terre et de la nécessité du partage entre les hommes d'où qu'ils soient. C'est le développement de l'homme qui prime. | Objectifs du vivre ensemble avec partage équitable, respect des contraintes et des cultures des autres, partage des valeurs. | Au-delà du bien commun pour la respect de la planète et des autres êtres vivants, c'est le bien être des différentes personnes sur Terre qui est l'objectif du développement durable. |
| <i>Compétence</i> | <i>Critères</i> | <i>Débutant</i> | <i>Apprenant</i> | <i>Confirmé</i> | <i>Expert</i> |

Remarque : Les compétences ci-dessus en colonne 1, n'ont pas toujours été formulées comme des compétences pour ne garder que le mot clé. Le verbe d'action associé au mots clés, peut d'ailleurs varier selon le contexte et le niveau du public.

Ces compétences s'inscrivant dans un forme d'apprentissage spiralaire, les critères proposés ci-dessus ne sont ni exigibles, ni exhaustifs.

Dans la partie bibliographique, associée au projet « Des outils pour agir » vous trouverez des compléments sur différents test ou modes d'évaluation des compétences en lien avec certains travaux de recherche.

Rappel sur le mode d'utilisation.

Ce document a pour objectif de permettre aux personnes pas encore familiarisées avec le suivi et l'évaluation des compétences DD & RS, de commencer en exerçant leur esprit critique bien sur.

Vous retrouverez la suite de ce document, c'est-à-dire l'intégration de ces compétences dans le modèle de formation en compétences du projet « Des outils pour Agir ».

Document produit le 10 Janvier 2020, Didier Mulnet, pour citer cet article

<http://reunifedd.fr/index.php/seminaire-reecriture-pedagogique-des-17-odd/>

Certaines informations sont ou seront en ligne sur les site FECODD et RéUniFEDD sous forme de documents pdf ou de vidéos explicatives. Ce document sera diffusé lors des séminaires FECODD de Janvier 2021.

Contact : Didier.mulnet@uca.fr