



## Actes du colloque "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?

Jean-Marc Lange

► **To cite this version:**

Jean-Marc Lange. Actes du colloque "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?. "Les "éducations à ..", levier(s) de transformation du système éducatif ?, Nov 2014, ROUEN, Mont Saint Aignan, France. 2015. <halshs-01183403>

**HAL Id: halshs-01183403**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>**

Submitted on 6 Sep 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

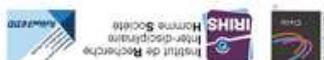
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CIVILC, EA 2657, Université de Rouen, Normandie Université

Jean-Marc Lange

et direction de la publication (août 2015)

Coordonnateur scientifique



ESPE de l'Académie de Rouen & Maison de l'Université



Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?

Les "Éducatifs à":

Actes du colloque

## Conseil scientifique

<b>Prénom NOM</b>	<b>Qualité</b>	<b>Université</b>	<b>Laboratoire</b>	<b>Pays</b>
<b>Emmanuelle ANNOOT</b>	MCF, HDR	Université du Havre	CIRTAI/UMR IDEES	France
<b>Barbara BADER</b>	PR	Université Laval, Québec	Centr'ERE CRIRES et inst. EDS	Canada
<b>Eric BRUILLARD</b>	PR 27 <sup>e</sup>	ENS Cachan	STEF	France
<b>Eric DELAMOTTE</b>	PR 71 <sup>e</sup>	Université de Rouen	GRHIS	France
<b>Wandrille HUCY</b>	MCF 23 <sup>e</sup>	Université de Rouen	UMR IDEES	France
<b>Martine JANNER- RAIMONDI</b>	MCF 70 <sup>e</sup>	Université de Rouen	CIVIIC	France
<b>Jean-Marc LANGE</b>	PR 70 <sup>e</sup>	Université de Rouen	CIVIIC	France
<b>Joël LEBEAUME</b>	PR 70 <sup>e</sup>	Université Paris-Descartes	EDA	France
<b>Estelle LEBEL</b>	PR	Université Laval, Québec	IDEA	Canada
<b>Alain LEGARDEZ</b>	PR 70 <sup>e</sup>	Aix-Marseille Université	ADEF	France
<b>Claudine LELEUX</b>	PR	Haute Ecole Defré Bruxelles		Belgique
<b>Vincent LIQUETE</b>	PR 71 <sup>e</sup>	Université de Bordeaux	IMS et MICA	France
<b>Béatrice MABILLON- BONFILS</b>	PR 19 <sup>e</sup>	Université de Cergy- Pontoise	EMA	France
<b>Marie-Louise MARTINEZ</b>	PR 70 <sup>e</sup>	Université de Rouen	CIVIIC	France
<b>Jean SIMONNEAUX</b>	PR	ENFA/Toulouse EducAgro	UMR EFTS	France
<b>Patricia TAVIGNOT</b>	MCF 70 <sup>e</sup>	Université de Rouen	CIVIIC	France
<b>Jean-François THEMINES</b>	PR 23 <sup>e</sup>	Université de Caen	ESO	France
<b>Elena THEODOROPOULOU</b>	PR	Université de l'Egée	LRPPSA/LRPhPA	Grèce
<b>Nicole TUTIAUX- GUILLON</b>	PR 70 <sup>e</sup>	Université de Lille 3	Théodile-CIREL	France
<b>Hubert VINCENT</b>	PR 70 <sup>e</sup>	Université de Rouen	CIVIIC	France

# Les concepts transversaux en éducation au développement durable : un outil pour déjouer le normatif des programmes tout en atteignant les objectifs d'apprentissage ?

---

Francine PELLAUD, HEP de Fribourg, Suisse

## **Résumé**

*Le développement durable (DD) est un projet de société et un choix politique. Il nécessite l'acquisition de connaissances pour comprendre les problématiques complexes et interdisciplinaires auxquelles il fait référence. Mais plus encore, il nous conduit vers des modes de raisonnement et des logiques qui nous sont peu habituels. Penser une éducation en vue d'un développement durable doit donc prendre en compte des particularités qui portent autant sur des aspects cognitifs (les modes de raisonnement et les connaissances) que sur des aspects affectifs et émotionnels (liés notamment aux valeurs, aux paradigmes et aux imaginaires) ou politiques et économiques (éducation citoyenne, principe de responsabilité). Enfin, cette éducation ayant une visée pragmatique, la question du passage à l'action ne doit pas être éludée.*

*Les pistes pédagogiques qui conduisent vers une telle éducation portent en elles les germes d'un enseignement différent, organisé de manière transversale, comme le sont les thématiques liées au DD, non dogmatique, et osant aborder les valeurs et surtout leur clarification.*

**Mots-clés :** *éducation en vue d'un développement durable, interdisciplinarité, valeurs, dynamiques du changement, pensée prospective*

## **Abstract**

*Sustainable development (SD) is a society project and a political choice. It requires the acquisition of knowledge to understand the complex and interdisciplinary issues to which it refers. Even more so, it opens the way to unfamiliar logic and lines of reasoning. In order to think in terms of education for sustainable development, one has to take into account the specificities of the cognitive aspects (knowledge and lines of reasoning), the emotional and affective ones (related in particular to values, paradigms and the imaginary), as well as the political and economic dimensions (civic education, principle of shared responsibility). Finally, the aim of this education being pragmatic, the issue of action-taking cannot be avoided.*

*The pedagogical approaches that lead to this education hold the seeds of a different kind of teaching, that is organised across domain boundaries, like the SD topics are, in a non-dogmatic manner, and that dares to address the question of values and, in particular, their elucidation.*

**Keywords:** *education for sustainable development, interdisciplinarity, values, dynamics of change, prospective thinking*

## Introduction

Depuis le rapport Brundtland de 1987, et plus encore depuis la conférence des nations-unies de Rio en 1992, le développement durable est devenu un *projet politique*. En signant l'Agenda 21 et les conventions qui suivirent, les pays se sont engagés dans des réformes qui touchent l'ensemble de l'organisation de la société civile. Il s'agit donc également d'un *projet de société*, validé, dans bien des pays, par l'introduction dans les programmes scolaires, les plans d'études ou les curricula scolaires de ce qui est communément appelé une « éducation en vue d'un développement durable<sup>171</sup> ».

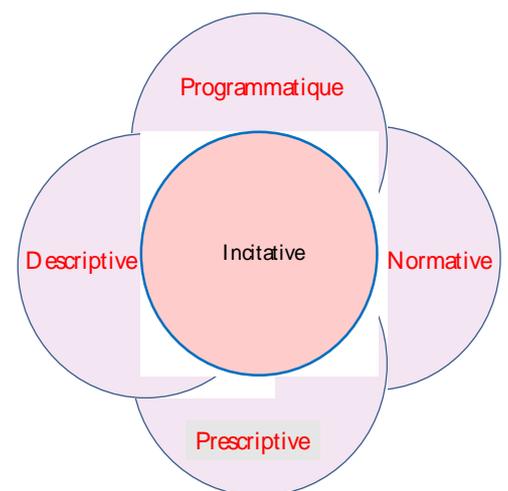
Mais rendre obligatoire ce que certains enseignants considèrent, à tort, comme un nouveau champ disciplinaire, ne garantit pas sa mise en œuvre, et encore moins l'atteinte des objectifs que ses promoteurs envisagent.

### ***Des visions différentes pour un même concept***

L'éducation au développement durable peut être abordée de plusieurs manières différentes, en fonction des visions que l'on a du concept même de développement durable. En effet, si celui-ci a toujours une visée incitative, il peut être appréhendé sous une forme :

- descriptive : de « bonnes pratiques » servent d'exemples à suivre pour les enseignants et les élèves,
- prescriptive ou normative : telle que l'application des « éco-gestes », qui se résument souvent à un « il faut » prescriptif (prendre un bain à la place d'une douche, éteindre les lumières, ...) ou un « il ne faut pas » normatif (manger des fraises en hiver, acheter des pommes de Nouvelle Zélande, ...),
- programmatique : qui offre une vision à long terme, fixant un idéal à atteindre tel que celui de satisfaire « *les besoins des générations présentes sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire leurs propres besoins* », comme le propose la définition donnée par Brundtland en 1986 et adoptée par les Nations-Unies en 1992 à Rio.

Si toutes ces visions peuvent être appréhendées sous l'angle de la complexité, seule la dernière nécessite de développer une pensée prospective. Celle-ci, pour être efficace, convoque également une capacité à se positionner de manière critique face à l'évolution du monde, aux informations diffusées et aux paradigmes qui gouvernent nos sociétés et nos cultures. Un tel positionnement ne peut faire l'économie ni d'une clarification des valeurs, ni d'acquisitions de connaissances et de modes de raisonnement liés à la pensée complexe.



Eastes, Pellaud, 2012

<sup>171</sup> Suivant les références, on trouve des dénominations variables telles que éducation « au développement durable », « au service du développement durable », « pour le développement durable » ou même « éducation durable ». La formulation « en vue d'un » est celle qui est officiellement inscrite dans le « Plan d'études romand » (PER), qui est l'équivalent des programmes scolaires français ou québécois pour la Suisse francophone.

Pour illustrer cette vision programmatique et la faire entrer au cœur de la réflexion scolaire, l'unité de recherche ID<sup>3</sup> de la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse), s'est attelée à développer un outil spécifiquement dédié à l'EDD. Son « ossature », qui repose sur l'un des concepts transversaux que nous présenterons plus loin, lui permet de s'adapter autant à des élèves très jeunes (dès 5 ans) qu'à des adultes. Si les niveaux de formulation des connaissances et le nombre de liens issus d'une approche systémique seront bien sûr modulés en fonction du public, les objectifs liés au développement de la pensée complexe restent les mêmes<sup>172</sup>. Parmi ceux-ci citons :

- la capacité à développer une approche systémique et à comprendre les interdépendances,
- le principe de relativité, qui rappelle que le DD est un processus qui se définit en fonction d'un contexte,
- le principe des flux qui régit les échanges, qu'ils soient économiques, humains ou de matières premières,
- le principe de non-permanence, qui rappelle que tout équilibre est dynamique -un vélo, pour ne pas tomber, doit être en mouvement-,
- les systèmes complexes, dont notamment les mécanismes de rétroaction ou les principes dialogique, hologrammique et récursif (Morin, 1977, 1990),
- le principe d'ambivalence qui refuse la binarité et le cartésianisme primaire,
- et enfin le principe de non certitude qui oblige à décider dans le flou, le contradictoire, l'incertain, et dont le principe de précaution est représentatif.

### **Un outil pédagogique pour promouvoir une vision programmatique du développement durable et de son éducation.**

Ce qui différencie l'enseignement du développement durable de son éducation, se situe essentiellement dans la capacité à utiliser de manière générique les outils de la pensée complexe. Grâce à un enseignement, on peut facilement imaginer devenir expert d'un domaine ou d'une thématique particulière. Dans une visée éducative, la thématique devient alibi, au profit du développement de compétences mobilisables à bon escient. Qu'il s'agisse de la pensée critique ou prospective, de la capacité à problématiser et à « voir derrière les apparences », à clarifier ses valeurs, à créer ou à utiliser des modes de raisonnement issus de l'approche complexe, l'objectif visé est de développer cette « boîte à outil » afin qu'elle puisse servir n'importe quand et dans n'importe quel contexte.

Loin du livre de recettes, l'outil « Vu de ma classe » propose des pistes d'action tout en laissant à l'enseignant la liberté de les modifier à sa guise, en fonction des besoins du projet qu'il a fixé avec ses élèves et des interventions de ceux-ci. Transversal à tous les domaines d'enseignement, il permet d'atteindre des objectifs disciplinaires spécifiques en termes de connaissances et de compétences, tout en conservant un fil rouge qui contribue à donner du sens aux savoirs abordés. Comme le rappelle les auteurs en introduction sur le site de l'outil<sup>173</sup> :

*« Donner du sens au monde qui nous entoure, en comprendre la complexité, être capable de se positionner et d'adopter des attitudes et des comportements en adéquation avec ses propres valeurs,*

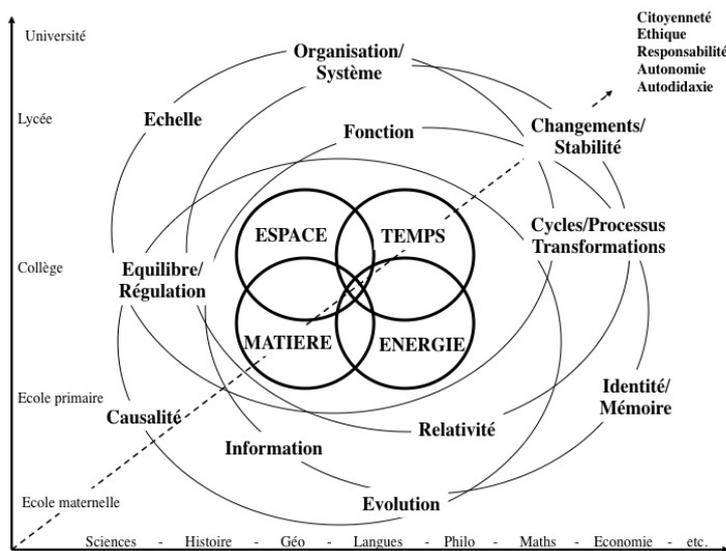
---

<sup>172</sup> Pour en savoir plus sur les principes énoncés ci-après, voir Pellaud 2011 et 2013.

<sup>173</sup> <http://vudemaclasse.friportail.ch/>

*pouvoir argumenter tout en restant ouvert aux opinions divergentes, voilà quelques-uns des **objectifs citoyens** que vise les instigateurs de cet outil.*

*Donner du sens aux savoirs scolaires, les aborder dans une approche systémique, vivre l'interdisciplinarité autour d'un projet commun qui se nourrit d'une pensée créatrice et prospective tout en atteignant les objectifs disciplinaires définis par les programmes, voilà les **objectifs pédagogiques** que vise cet outil. »*



Afin de mieux privilégier la démarche réflexive à l'accumulation de connaissances, nos propositions s'articulent autour de *concepts transversaux*, qui sont avant tout des « aides à penser le monde ». Ouverts à l'interprétation autant qu'accrochés à des savoirs notionnels, ils laissent à chaque enseignant, mais également à chaque élève, la possibilité d'y entrer par une voie qui fait du sens pour lui.

L'idée du concept transversal – organisateur, intégrateur, structurant ou nomade suivant les auteurs- est d'offrir une grille de lecture de la réalité quelque peu différente de celle que l'on utilise traditionnellement. Par exemple, si l'on cherche le point commun entre un atome, une cellule, un individu, un écosystème, la famille ou une entreprise, on peut voir que, toutes sont des organisations. De par cette transversalité, ces concepts touchent toutes les disciplines. Ils sont donc par essence transdisciplinaires.

La démarche pédagogique privilégiée est celle d'une approche par projets, l'objectif final consistant à transposer photographiquement les thématiques abordées à travers les photographies réalisées par les artistes dans un contexte local afin d'en proposer un outil de communication, qu'il s'agisse d'une exposition commentée, d'un site internet ou d'un journal.

### **Description de l'outil pédagogique**

Cet outil est constitué de six étapes distinctes :

1. Appropriation du concept transversal
2. Choix des images
3. Apprendre à regarder derrière l'image... pour poser une problématique
4. Changer de lunettes pour changer de regard.
5. De là-bas à ici dans la peau du photographe
6. Penser le futur

### **Première étape: Appropriation du concept transversal: la transformation**

L'idée du concept transversal consiste à trouver des « points d'ancrage » qui permettent de créer des liens entre des événements ou des éléments qui, de prime abord, n'en ont pas. Sorte de carrefour, il permet de rassembler, de classer, de catégoriser et de chercher des similitudes.

Il fournit des instruments pour appréhender la réalité, pour mettre en ordre le complexe. Il permet de « nourrir » les problèmes apparents ou d'en voir de nouveaux. Il est d'autant plus pertinent qu'il favorise ce regard sur des réalités très diverses, offrant ainsi une manière très concrète de comprendre le principe de *relativité* –ce que l'on voit dépend du point de vue adopté- en même temps que celui d'*ambivalence* –une idée émise n'exclut pas une autre, mais au contraire, peut la compléter ou ouvrir d'autres interprétations, d'autres possibles.

Nous basant sur les expériences menées par les classes pilotes qui ont testé cet outil, nous avons retenus le concept transversal de *transformation*, avec certains mots associés, tels que changements, permanence, évolution.

Pour s'approprier ce concept, les apprenants doivent pouvoir « jouer » avec. Ce jeu peut prendre des formes différentes selon l'âge des élèves. L'essentiel est de parvenir à saisir les multiples facettes du concept et à différencier les aspects qui sont liés à des éléments naturels ou à des éléments anthropiques. On retrouve dans ces objectifs la capacité à tisser des liens au sein d'une approche systémique, celle de définir les interactions, mais surtout de mettre des mots sur le principe de non permanence. En effet, toute photographie reflète un moment précis, qui n'était pas avant et ne sera plus après. Ces aspects sont d'autant plus marqués qu'on les travaille au sein d'une réflexion plus large, englobant les notions de temps et d'espace.

#### **Exemple : Si je vous dis « transformation » à quoi pensez-vous ?**

**(enfants de 7-8 ans)**

Cette question a été posée aux élèves par l'enseignante pour ouvrir la thématique. Les propos relevés ci-dessous sont ceux qui ont été évoqués spontanément par les élèves.

**Je pense....** au cocon, à la chenille et au papillon – aux fées qui nous transforment – à la neige, l'eau et la glace – à l'hiver et l'été – à la gomme qui efface le crayon – à la fusée qui perd ses éléments dans le ciel – au ciel qui change de couleur – à une feuille que je peux plier – aux Transformers – au feu, à la fumée et à la cendre – à la graine qui se transforme en fleur – aux feuilles d'automne – à l'herbe qui pousse – aux moustaches du monsieur – à Harry Potter – au bébé qui devient adulte – aux couleurs de la lumière du jour – à l'humain qui se transforme en monstre – au malade qui guérit – aux têtards et aux grenouilles – à l'œuf qui devient poule – à la graisse qui fond dans la casserole – aux saisons qui changent – à la Terre qui se transforme, que l'on transforme – à la Lune et ses quartiers – au temps qui passe...

#### **Qui transforme ?**

La nature transforme : la chenille en papillon, la neige en eau, le bois en cendre, la graine en fleur ...

L'Homme transforme : le champ en culture, le métal en fusée, le requin en nourriture,...

La magie transforme : les fées ou les sorciers transforment les gens, les choses, ...

Les élèves peuvent également utiliser le mime ou de la pâte à modeler qu'ils transforment en un objet de leur choix.

Un photo-montage<sup>174</sup> peut également aider à l'appropriation du concept.

### **Deuxième étape: Choisir une image: entre émotion et connaissances**

*Plusieurs images sont proposées aux apprenants. Conservant en tête l'idée de transformation, chacun va s'approprier une photographie. Le critère explicité par l'enseignant sur ce choix fait référence à ce concept transversal dans le sens où, chacun, pourra expliquer en quoi l'image choisie exprime l'idée de transformation. Au-delà de ce critère, le choix se fera souvent de manière émotionnelle - l'esthétique, la symbolique, la sensibilité à, le vécu...- ou en fonction de connaissances préalables, si la photographie évoque un problème déjà connu ou d'actualité.*

Durant cette phase, l'enseignant peut dévoiler le lieu et les coordonnées de la photographie, ce qui permet une approche géographique intéressante. Cette « clarification » des images peut être poursuivie de différentes manières. Avec les jeunes élèves, prendre chaque image l'une après l'autre et argumenter en groupe sur la thématique choisie, afin que chacun puisse comprendre pourquoi telle image est conservée, telle autre enlevée.

Pour les élèves plus âgés (dès 9 ans), un travail sur plusieurs images en parallèle peut être fait, ou même un travail par groupe, chaque groupe devant argumenter pour défendre sa position (je pense que cette image représente bien / ne représente pas le concept de... parce que...).

L'exercice porte essentiellement sur la capacité orale à argumenter et à organiser sa pensée. C'est également un premier pas vers la *clarification des valeurs*, l'argumentation portant parfois sur des jugements de valeurs, des imaginaires ou des ressentis plus profonds.

### **Troisième étape : Apprendre à regarder derrière l'image... pour poser une problématique**

Parmi les objectifs essentiels définis par l'EDD, nous avons mentionné la capacité à développer un esprit critique, capable d'aller au-delà des apparences. C'est donc une question simple, du type « *Pourquoi penses-tu que le photographe a choisi de photographier cela ?* » qui va permettre aux élèves d'entrer dans une réflexion plus approfondie. Les réponses à cette question peuvent être d'ordres très différents : esthétiques (parce que c'est beau), liés à une opportunité (parce qu'il était là), liés à un lieu géographique (parce qu'il aime/vit dans ce pays), liés à une volonté précise (parce qu'il voulait nous montrer....), etc.

Dans cette observation critique de l'image, le travail de recontextualisation de celle-ci est extrêmement important. Il montre par exemple que le cadrage, l'échelle, le choix de la prise de vue va induire des éléments dans la manière dont nous nous l'approprions et dont nous l'interprétons. Cette mise à distance offre un cadre tout à fait intéressant pour comprendre le principe de *non*

---

<sup>174</sup> Le photo-montage est une technique graphique qui permet aux apprenants d'exprimer un ressenti, une émotion, une évocation, une thématique, etc. à travers l'assemblage de photographies tirées, en général, de journaux illustrés.

*certitude*, de *relativité*, ainsi que celui d'*ambivalence*, cette dernière étant un élément fort utilisé dans la communication visuelle.

Pour parvenir ensuite à problématiser, il est nécessaire que l'apprenant, ou mieux encore, le groupe d'apprenants travaillant sur une image identique identifie un problème significatif. Qu'il soit ou non celui que l'artiste avait lui-même choisi de montrer n'a que peu d'importance. Par exemple, une photographie d'éléphants traversant un marais peut faire émerger autant la disparition des zones humides que leur pollution ou le braconnage et l'exploitation illégale de l'ivoire. Quelle que soit la problématique, il s'agit, pour les élèves, de poser des questions qui vont permettre de découvrir les liens entre les domaines écologiques, sociaux et économiques, d'identifier les acteurs, mais également les étapes historiques des éléments qui constituent l'ensemble de la problématique, leur situation géographique, voire géopolitique, afin d'en comprendre les tenants culturels, éventuellement religieux. Bien des confrontations entre idées reçues et connaissances scientifiques vont jaloner cette étape et permettre aux apprenants de construire peu à peu leurs savoirs, en développant des compétences telles que<sup>175</sup> :

- être capable d'user d'esprit critique, notamment face aux médias, afin de pouvoir effectuer des choix de manière autonome et responsable,
- être capable d'initier un travail d'équipe collaboratif dans une perspective interdisciplinaire,
- être capable de communiquer en tenant compte des conflits d'objectifs, ce qui nécessite une clarification des valeurs et une capacité à se remettre en question passant par le débat argumenté,
- être capable de faire preuve de créativité, notamment en développant une pensée prospective,
- être capable d'évaluer et d'identifier des possibilités d'action<sup>176</sup> afin d'utiliser de manière réaliste les domaines de régulation personnel, communs et délégués,
- être capable de penser et de comprendre la complexité, faire une approche systémique et être capable de prendre des décisions dans des situations d'incertitude, de contradiction, d'ambivalence<sup>177</sup>.
- enfin, relevons encore la capacité à faire preuve d'empathie, qui apparaît comme une compétence fondamentale dans le contexte européen. Dans le même ordre d'idée, la capacité à « changer de lunettes » ou « changer de regard » en lien direct avec le principe de relativité pousse également à la tolérance nécessaire au débat.

Cette étape peut amener les élèves à explorer d'autres situations similaires, afin de faire émerger les éléments identiques ou, au contraire dissemblables. Ce travail participe à cette capacité à « voir l'invisible », à « découvrir ce que l'on ne nous montre pas », mais aussi à développer une pensée critique nécessaire pour entrer dans pratiquement tous les principes et tous les systèmes complexes évoqués.

---

<sup>175</sup> Cette compilation a été réalisée d'après le l'article d'Anita Schneider (2013), et fait référence aux travaux de OCDE, 2003 ; CDIP, 2007<sup>175</sup> ; Pellaud 2011, 2013 ; Rickmann 2011, FEE/FED 2009, 2010 ; Programme transfer-21, 2009; PER 2010; Schneider, 2012

<sup>176</sup> Cette capacité se rapproche de la capacité à « passer de la prise de conscience à la connaissance et à l'action », qui apparaît dans l'ouvrage de référence de l'Unesco (2012), pilier de l'école québécoise en matière d'EDD.

<sup>177</sup> Dans cette compréhension de la complexité, sont inclus les principes de la pensée complexe développés par Morin (1977, 2003) et complétés par Pellaud (2000, 2011, Pellaud et al. 2012)

Afin d'aider les élèves dans ce travail de « décodage de l'invisible », on peut les faire réfléchir à « comment était-ce avant ? » ou « comment ce sera après ? ». Cette réflexion va inévitablement faire appel aux principes de relativité, de non permanence, d'interdépendances et des flux. On pourra également y aborder le principe rétroactif, voire récursif, en fonction des éléments mis au jour au travers des discussions.

**Quatrième étape : Changer de lunettes pour changer de regard**

Le concept transversal de « transformation » permet facilement de mettre en évidence le fait que certains phénomènes peuvent être catalogués de « naturels », dans le sens où l'Homme n'a pas ou peu d'influence dessus, et d'autres « d'anthropiques », c'est-à-dire comme relevant d'activités humaines. Cette catégorisation n'a rien de dichotomique, dans le sens où il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur (du style, ce qui est naturel est bon, ce qui est anthropique est forcément mauvais). Au contraire, il est intéressant, à ce niveau-là, de mettre ces observations en perspectives. Ce que nous avons observé dans l'image :

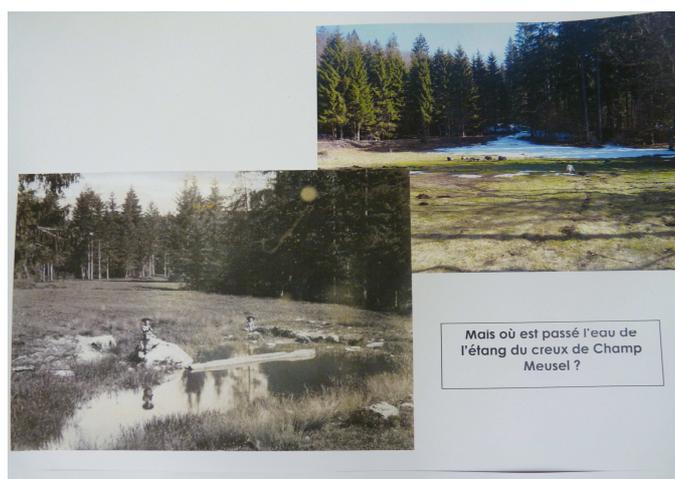
Image	Oui hypothèse/arguments	Non hypothèses/arguments
Est-ce naturel / anthropique ?		
Est-ce normal/fatal ?		
Est-ce souhaitable ou pas ?		
Est-ce modifiable/ réversible ?		
Est-ce voulu / non voulu ?		

Un débat, de type jeu de discussion ou débat philosophique peut aider à construire ce tableau.

**Cinquième étape : De là-bas à ici dans la peau du photographe - préparation de l'outil de communication**

Les problématiques ayant été abordées d'un point de vue « global », « mondial », il convient de tenter le transfert à « chez nous ». Quels sont les problèmes qui semblent équivalents qui peuvent nous toucher ? Où peut-on faire une photographie qui parlerait de ce qui a été vu en classe, mais dans notre environnement proche ?

Il convient donc d'envoyer les élèves sur le terrain, afin qu'ils réalisent une photographie qui pourra faire le pendant de celle analysée en classe. Un travail préparatoire peut s'avérer nécessaire, afin de définir à l'avance ce qui pourrait être photographié. Suivant l'âge et l'autonomie des élèves, cette phase se réalisera de manière individuelle, par petits groupes ou avec le groupe classe dans son entier.



### L'étang du Creux de Champ Meusel

(source pour la photographie ancienne : Mémoires d'ici, St-Imier, Suisse)

L'utilisation de l'idée de « transformation » a été exploitée jusqu'au bout par cette classe d'élèves de 6 ans, faisant le parallèle avec la disparition de l'eau de la Mer d'Aral (Kazakhstan et Ouzbékistan) et la découverte d'une ancienne photographie montrant un étang aujourd'hui disparu sur un lieu bien connu des élèves. En mettant en évidence cette transformation entre avant (l'époque de leurs grands-parents) et aujourd'hui, les élèves ont pu constater par eux-mêmes l'évolution du paysage et la non permanence d'une manière très générale. Ils ont également pu mettre en évidence que si l'effet constaté est le même, la cause ne l'est, pas plus que ne le sont les conséquences de cette transformation. Sans même s'en rendre compte, ils sont ainsi entrés de plain-pied dans la pensée complexe, notamment dans les principes *rétroactif* et *d'interdépendances*.

Ce passage du global au local offre des opportunités interdisciplinaires qui permettent de toucher à toutes les dimensions des programmes scolaires. Géographie, histoire, sciences, mathématiques, mais également urbanisme, gestion des sols, philosophie, éthique, etc. sont convoqués pour tisser une toile forte à laquelle vont se lier les savoirs et les connaissances.

#### **Sixième étape : Penser le futur**

En rester aux constats, ce serait, souvent, s'arrêter sur l'idée que « on ne peut rien y faire ». Or, l'une des compétences de l'EDD consiste à développer, chez les élèves, la pensée prospective. Celle-ci passe par un questionnement portant sur le futur. Non pas dans l'absolu, du type « Quel futur voulons-nous, pour nous et pour nos enfants ? » car les réponses apportées par les élèves sont souvent peu pertinentes. Par contre, chercher ensemble des pistes novatrices, répondant au mieux aux exigences d'un véritable développement durable, voilà de quoi susciter la créativité, l'imagination, la capacité à anticiper.

Afin de parvenir à des propositions réelles d'amélioration ou du moins à des pistes de réflexions qui dépassent les vœux pieux d'un monde meilleur, les élèves vont être confrontés à la compréhension des principes des *flux*, *d'ambivalence* et de *non certitude*, *d'interdépendances*, bases d'une pensée prospective constructive.

C'est sur cette dernière étape que va réellement se construire l'outil de communication. Celui-ci doit être conçu de manière à interpeller, à faire partager le questionnement qui a guidé l'ensemble du travail, à sensibiliser à ces problématiques tout en invitant les interlocuteurs à, eux aussi, sortir des sentiers battus.

## Conclusion

A l'instar de Giordan (2002), Morin (Morin, 1999 ; Morin, Motta & Ciurana, 2003), Perrenoud (2011), Develay (1996), Pierron (2009) et certainement de bien d'autres, nous pensons que l'École telle qu'elle est organisée aujourd'hui, du moins en Suisse, n'est plus à même de préparer les élèves à la vie. Non seulement les contenus des programmes devraient être repensés afin de donner aux savoirs le sens que les élèves n'arrivent pas à y trouver, mais également son fonctionnement interne (grille horaire, nombre d'élèves dans les classes, pédagogies, moyens d'enseignement, etc.). S'il est juste de penser que la formation des enseignants a un grand rôle à jouer dans cette évolution, nous ne devons pas oublier tous les enseignants déjà en place. L'outil que nous avons élaboré tente de les aider à franchir le cap de l'interdisciplinarité, de la problématisation, en les emmenant, en même temps que leurs élèves, sur les chemins peu balisés d'une EDD. La pensée complexe n'est pas compliquée. Elle demande un état d'esprit et une façon d'aborder les savoirs de manière différente. En proposant l'utilisation d'un concept transversal, nous émettons l'hypothèse que celui-ci aidera les enseignants à franchir ces différentes étapes.

Reste la peur de l'inconnu, de la non maîtrise des connaissances dès que l'on aborde des thématiques qui dépassent les moyens d'enseignement habituels. Plus que tout, il faut aider les enseignants à dépasser l'image du maître omniscient, capable de répondre à tout. Le plus grand savoir de l'enseignant doit résider dans sa capacité à guider ses élèves à trouver des informations fiables afin de devenir autonome non seulement dans sa capacité à « faire », mais également dans sa capacité à « être » et à penser. Car plus personne, aujourd'hui, ne peut rivaliser avec les outils informatiques auxquels les élèves de nos pays industrialisés ont accès.

Face à l'ensemble des défis que lancent l'EDD et le développement de la pensée complexe, bien des pistes restent à défricher. Les modes de raisonnement et les logiques sous-jacentes aux principes développés dans cet article sont aux frontières des connaissances et des compétences. À l'heure actuelle, ils ne sont pas évalués par cette école qui, au motif d'orienter les élèves, se donne plus souvent pour mission de les sélectionner, sur des critères qui ne correspondent pas souvent aux besoins du futur. Là encore, la recherche a son rôle à jouer en testant ces outils, en définissant des critères d'évaluation, en permettant de mettre au jour l'émergence et le développement de cette pensée complexe, afin qu'elle puisse être reconnue comme un véritable outil au service des disciplines.

## Bibliographie

- CDIP : BERTSCHY, F., GINGINS, F., KÜNZLI, Ch., DI GIULIO, A. et KAUFMANN-HAYOZ, R. (2007). *L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire. Rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP : « Le développement durable dans la formation de base – précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire »* : <http://www.edk.ch/dyn/14664.php>, téléchargé le 3 mars 2014.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Ed. ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Issy-les-Moulineaux
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement et FED Fondation Education et Développement (2009). *Agir pour l'avenir*. Bern. Téléchargé le 10 mars.
- [http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/EDD\\_Agir\\_pour\\_avenir.pdf](http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/EDD_Agir_pour_avenir.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2010). *Education en vue du développement durable. Une définition FED*. Téléchargé le 3 mars 2014.
- [http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/edd-definition\\_FEE\\_FED.pdf](http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd-definition_FEE_FED.pdf)
- GIORDAN, A. (2002). *Une autre école pour nos enfants*. Paris : Delagrave.
- MORIN, E. (1977). *La Méthode 1: La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éd.
- MORIN, E. ; MOTTA, R. et CIURANA, E-R. (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire*. Paris : Ed. Balland.
- PELLAUD, F. (2000). Thèse de doctorat, *L'utilisation des conceptions du public lors de la diffusion d'un concept complexe, celui de développement durable, dans le cadre d'un projet en muséologie*, Université de Genève
- PELLAUD, F & GIORDAN, A. (Sous la direction de) (2008). *Enseigner les sciences*. Paris : Delagrave.
- PELLAUD, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles :QUAE.
- PELLAUD, F., ROLLE, L., GREMAUD, B., et BOURQUI, F. (2012). L'éducation en vue d'un développement durable : enjeux, objectifs et pistes pratiques interdisciplinaires in *Revue interdisciplinaire de didactique*, Québec, RID-Vol.2 No 1, automne 2012
- PELLAUD, F. (2013). *Enseigner le développement durable ou éduquer en vue d'un développement durable ?* Document réalisé pour le consortium COHEP (CIIP), disponible sur : <http://www.education21.ch/fr/formation/fondement/conceptions>
- PELLAUD, F., BOURQUI, F., GREMAUD, B., et ROLLE, L. (2013). L'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants en Suisse : entre directives ministérielles et mises en œuvre pratiques in *(VertigO), la revue électronique en sciences de l'environnement*, Hors-Série 13, janvier 2013, disponible sur <http://vertigo.revues.org/13213>
- PER (Plan d'études romand) (2010). <http://www.plandetudes.ch/per>
- PERRENOUD, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie...* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- PIERRON, J-P. (2009). *Penser le développement durable*. Paris : Ellipses.
- Programm Transfer-21, (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung : Hintergründe. Legitimation und (neue) Kompetenzen\_*. Berlin. Téléchargé le 3 mars 2014.
- [http://www.bnekompass.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/Transfer21\\_Gestaltungskompetenz.pdf](http://www.bnekompass.de/fileadmin/user_upload/downloads/Transfer21_Gestaltungskompetenz.pdf)

RIEKMANN, M. (2010). *Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft*. Umweltkommunikation, Band 7. Berliner Wissenschafts-Verlag.

SCHNEIDER, A. (2013). *Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable*, texte écrit pour le Consortium COHEP, <http://www.education21.ch/fr/formation/fondement/conceptions>, consulté le 3 mars 2014.