

Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignant-e-s

Recueil des textes

Consortium EDD de la COHEP, septembre 2013

Impressum: Consortium EDD de la COHEP (2013). *Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignant-e-s*. Zürich/Fribourg.

Consortium EDD de la COHEP	Leitung	
	PH ZH	Stefan Baumann Anita Schneider
	HEP FR	François Bourqui
	Mitglieder	
	PHBern	Franziska Bertschy
	PH VS	Andrea Boltshauser
	PH FHNW	Christine Künzli
	PH GR	Miriam Lutz
	IUFE	Marco Solari / Pierre Varcher
	PH TG	Nicole Schwery
	HEP Vaud	Alain Pache / François Gingins
	SUPSI-DFA	Luca Reggiani
	PHZ LU	Titus Bürgisser
	PHZ Zug	Eveline Steinger
	HEP-BEJUNE	Alain Paratte
	PH SH	Jasmina Hugi
	PH SG	Traugott Elsässer
	EHB	Martin Vonlanthen

Ce recueil contient tous les textes qui ont été collectés dans le cadre du projet «Intégration de l'éducation au développement durable dans la formation à l'enseignement» (2010-2013). Ils peuvent être téléchargés à partir du site de l'Agence Nationale Education 21 via <http://www.education21.ch/fr/home> sous l'onglet «campus/fondements» und «campus/mise en oeuvre». D'autres textes en lien avec les fondements didactique en EDD seront par la suite mis en ligne sur ce même site, au format pdf.

Table des matières

1 Introduction	5
Approche pour le choix de textes « fondements didactiques »	5
Objectifs : pourquoi des « fondements didactiques » et pour qui ?	6
Informations générales sur le projet « Intégration de l'éducation au développement durable dans la formation à l'enseignement »	7
2 Fondements théoriques de l'EDD	9
Conceptions de l'EDD	10
Aperçu des principales approches de l'éducation en vue d'un développement durable et les initiatives dont elles sont issues	10
Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable	21
Enseigner le développement durable ou éduquer en vue d'un développement durable?	33
Programmes d'études et EDD	36
L'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le Plan d'étude romand (PER)	36
Points de rencontre entre le développement durable, la promotion de la santé et l'éducation en vue d'un développement durable	44
Education à la citoyenneté et éducation en vue d'un développement durable	52
Contributions de l'économie familiale à l'EDD (version allemande uniquement)	60
Réflexions spécifiques sur l'EDD dans la formation des enseignant-e-s	61
Education en vue d'un développement durable - Rôle et tâches des enseignant-e-s	61
Compétences des enseignant-e-s pour la mise en œuvre de propositions éducatives dans le domaine de l'éducation en vue d'un développement durable	66
Offres didactiques dans le domaine d'une EDD dans la formation des enseignant-e-s	74
Evaluation	78
Evaluer l'éducation en vue du développement durable	78
3 Mise en œuvre	88
Suggestions pour différents aspects de l'EDD	89
Approche de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s	89
Apprendre par l'élaboration et la mise en œuvre de projets en EDD	94

Transposition de l'EDD à l'enseignement : former à partir et par des expériences pratiques issues de l'enseignement – rôle des études de cas	98
L'Education en vue du développement durable : un changement de paradigme	102
La clarification des valeurs au cœur d'une éducation en vue d'un développement durable ?	109
La pensée systémique en EDD	113
Anticiper sur l'avenir pour agir en conséquence : les besoins en matière de pensée créatrice-prospective	117
Compétences émotionnelles dans l'éducation en vue d'un développement durable	120
L'EDD dans la formation continue et le développement scolaire	125
Bonnes pratiques: EDD dans la formation des enseignant-e-s	130
HEP Vaud : Approches plurilingues de l'éducation en vue du développement durable	130
HEP Vaud : Planifier, vivre et exploiter un camp	131
HEP FR: Module-profil « Formation Générale et Education en vue d'un Développement Durable »	132
HEP FR: La philosophie pour enfants et adolescents comme moyen d'éducation aux valeurs	136

1 Introduction

Approche pour le choix de textes « fondements didactiques »

« L'Éducation en vue d'un Développement Durable (EDD) se penche sur la question de comment les enfants et les jeunes, mais aussi les adultes, peuvent développer les compétences nécessaires pour participer à la mise en oeuvre du développement durable. Il est essentiel et fondamental de ne pas chercher des solutions de manière sectorielle, mais au moyen d'un mode de pensée et d'agir intégratif. L'EDD forme le cadre pour des contributions à l'enseignement dans tous les domaines disciplinaires et transversaux. Elle exige des processus d'apprentissage et encourage les compétences qui permettent de participer au développement durable de la société. »

(Citation: COHEP, 2012, Mesures pour l'intégration de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) dans la formation des enseignant-e-s, p. 6)

En se basant sur ces principes d'une EDD, les fondements didactiques se penchent sur les aspects, domaines et niveaux essentiels qui sont pertinents pour introduire l'EDD dans la formation des enseignant-e-s.

L'EDD se base sur la vision sociopolitique du développement durable. Sa concrétisation ne doit pas être imposée du sommet vers la base, mais doit être mise en œuvre en incluant les actrices et acteurs concernés et en tenant compte de leurs idées et valeurs. C'est pour cela que le recueil de textes des fondements didactiques de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s a été rédigé par un grand nombre d'auteurs issus de diverses institutions de formation des enseignant-e-s. Cela a permis de rendre visibles les savoirs et les expériences disponibles, dont peuvent ainsi bénéficier d'autres institutions de formation.

Lors de l'élaboration des fondements didactiques, il a été tenu compte de la cohérence et d'une compréhension commune minimale. Le consensus a consisté dans le fait que l'EDD est une approche éducative orientée vers les compétences. Les textes ne reflètent toutefois que les positions (compréhensions, avis et visions) des auteurs. Seul le chapitre « Offres didactiques dans le domaine d'une EDD dans la formation des enseignant-e-s » a été adopté par le Consortium.

La collaboration s'est effectuée au-delà des frontières linguistiques. Nous avons renoncé à des textes en parallèle en allemand et en français sur les mêmes thèmes. Les textes qui concernent toute la Suisse sont disponibles en allemand et en français. Ainsi sont visibles non seulement des approches conceptuelles différentes de l'EDD, mais également des particularités et des approches régionales.

Objectifs : pourquoi des « fondements didactiques » et pour qui ?

Les fondements didactiques reposent sur le postulat suivant:

«L'EDD est considérée aujourd'hui dans le monde entier comme une tâche éducative importante, qui ne doit pas être mise en œuvre en plus des plans d'études, mais qui doit donner une nouvelle orientation aux plans d'études et à la planification de l'enseignement. En résumé, l'EDD est la contribution à l'éducation en vue d'un développement durable de la société.»

(Kyburz-Graber et al., 2010, p. 12)

Par conséquent, les formatrices et formateurs actifs dans la formation des enseignant-e-s doivent se voir proposer des suggestions pour motiver les futurs enseignant-e-s et le enseignant-e-s en emploi à inclure et mettre en œuvre l'EDD dans leur enseignement quotidien.

Buts visés

- Fournir des fondements théoriques sous une forme regroupée et avec des indications de possibilités d'approfondissement;
- Mettre à disposition des conseil pour la concrétisation de l'enseignement dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s;
- Offrir une plateforme pour y déposer les conceptions existantes de l'EDD et renforcer un concept commun;
- Faciliter la mise en réseau de personnes issues de la pratique scolaire et d'expert-e-s;
- Mettre en place un cadre pour la mise en œuvre des recommandations.

Groupes-cibles

- Les formatrices et formateurs chargés d'introduire l'EDD auprès des étudiant-e-s et des enseignant-e-s doivent recevoir un soutien pour leur enseignement et peuvent découvrir des points d'ancrage pour l'EDD - également dans les domaines disciplinaires dans lesquels cette approche éducative n'est pas au premier plan.
- Les responsables des domaines disciplinaires et des plans d'études ont accès de manière approfondie et concentrée à l'approche éducative EDD.
- Les étudiant-e-s et les enseignant-e-s trouvent du matériel auquel ils peuvent se confronter lors de leur formation initiale et continue.
- Les chercheuses et chercheurs, les représentant-e-s des centres de documentation nationaux et internationaux et de réseaux trouvent des informations et un accès facilité aux réseaux.

Informations générales sur le projet « Intégration de l'éducation au développement durable dans la formation à l'enseignement »

Le projet «Intégration de l'éducation au développement durable dans la formation à l'enseignement» (2010-2013) a été mandaté par la COHEP, sous la codirection de la PH Zurich et de la HEP Fribourg. Le Consortium EDD de la COHEP a été fondé pour assurer un large soutien aux travaux. Y étaient représentés toutes les Hautes écoles pédagogiques, un institut de l'Université de Genève et de l'Université du Tessin, ainsi que de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. De plus, les groupes intéressés au domaine de l'EDD se sont vus proposer de participer à un groupe d'accompagnement. Il s'agit concrètement de l'éducation à l'environnement (Fondation suisse d'Education pour l'Environnement), de l'éducation à la citoyenneté mondiale (Fondation Education et Développement), de la promotion de la santé (Radix), de l'éducation à la citoyenneté (Fondation Dialogue) et de l'économie (Délégué Ecole-Economie du Canton du Valais), ainsi que les groupes de travail chargés des deux plans d'études régionaux. Le groupe de pilotage du projet était composé de la COHEP et de représentant-e-s de la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP) et des offices fédéraux financeurs (OFSP, OFEV, DDC et SEFRI).

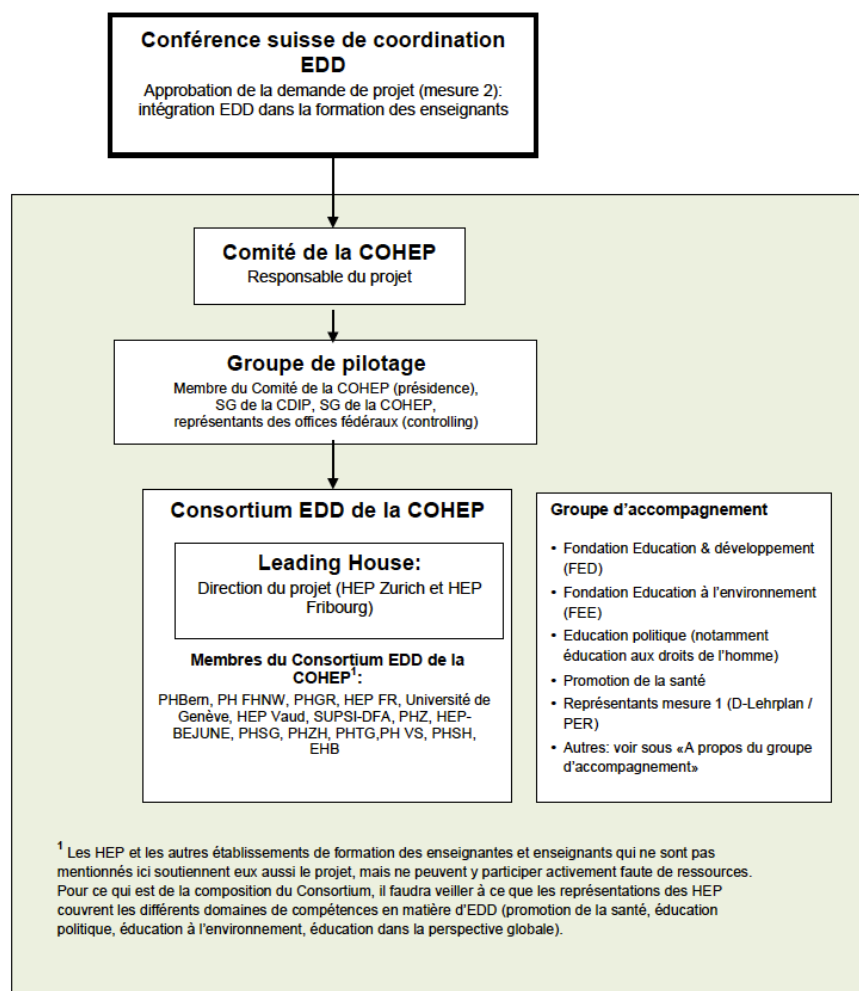


Figure : L'organisation du projet de la mesure 2

L'état des lieux a été élaboré par la direction du projet avec la participation du Consortium EDD, il a été adopté par le Comité de la COHEP et approuvé par la Conférence suisse de coordination pour l'éducation au développement durable (CC EDD).

Les contenus des fondements didactiques ont été élaborés dans le cadre d'un processus itératif entre la direction du projet et les membres du Consortium, en faisant appel au groupe d'accompagnement et en tenant compte du groupe de pilotage. Au cours du processus, une collaboration avec la fondation éducation21 s'est en outre mise en place et s'est avérée profitable à tous.

Les recommandations ont été conçues dans un processus participatif entre les membres du Consortium EDD. Elles ont été approuvées par le groupe de pilotage et l'assemblée générale des membres de la COHEP en a pris connaissance.

2 Fondements théoriques de l'EDD

Dans les textes suivants, les formateurs, les étudiants, les enseignants ainsi que les responsables de l'élaboration des curricula auront accès à des éléments constitutifs de ce que l'on entend par éducation en vue d'un développement durable. Ils ont été organisés de manière thématique incluant les diverses problématiques qui s'y rapportent :

Conceptions de l'EDD

Qu'est-ce que l'EDD? Quelles sont les conceptions de l'EDD les plus importantes et comment en sont décrits les éléments centraux ? Y a-t-il des différences entre « enseigner le développement durable » et « éduquer en tenant compte du développement durable » ?

Programmes d'études et EDD

Où et sous quelle forme l'EDD est-elle reprise dans les plans d'études nationaux ? Comment se situe l'EDD par rapport aux autres domaines disciplinaires et transversaux ?

Réflexions spécifiques sur l'EDD dans la formation des enseignant-e-s

Quelles réflexions spécifiques à l'EDD doivent être spécialement prises en compte en ce qui concerne les enseignant-e-s ?

Evaluation

Quelles sont les réflexions à se faire pour assurer la qualité d'une EDD ?

Conceptions de l'EDD

Aperçu des principales approches de l'éducation en vue d'un développement durable et les initiatives dont elles sont issues

Anita Schneider

Résumé: Ce texte décrit les principales initiatives autour de l'éducation en vue d'un développement durable et les approches théoriques qui abordent les objectifs, les méthodes et les contenus de l'EDD et fournissent parfois des propositions de mise en œuvre dans l'enseignement. Le choix des initiatives se base en premier lieu sur le fait que les outils ont été introduits dans la formation des enseignant-e-s. Sont décrits les outils les plus importants et les informations utiles sur les contextes de leur création.

Les initiatives (programmes, projets et centres de compétence) prises en compte ici et les approches de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) mises en avant offrent aux étudiant-e-s, aux enseignant-e-s et aux formateurs et formatrices une vue d'ensemble des principaux concepts théoriques de l'EDD repris dans la formation des enseignant-e-s en Suisse. Cela facilitera une appropriation et un approfondissement de la thématique. Nous avons sélectionné des approches qui sont, à différentes reprises, données comme références dans les exemples de mises en œuvre ou dont la prise en considération a été conseillée par des expert-e-s. Sont inclus dans les descriptions des outils, des documents de référence et des ressources pédagogiques. Une présentation complète de tous les outils issus de ces initiatives dépasserait le cadre de ce texte.

En outre, nous n'évoquerons ici que les approches qui se positionnent expressément dans le cadre d'une EDD et qui font une référence explicite aux principes d'un développement durable. De plus, ces approches doivent si possible avoir une base théorique et didactique et se situer au niveau national. Les diverses et très nombreuses offres pour les écoles qui se positionnent dans un domaine partiel de l'EDD ne sont pas prises en compte ici.

L'objectif de ces descriptifs est de clarifier les aspects suivants: le contexte de leur émergence et, quand cela est disponible, les intérêts connexes en arrière-plan. Des indications sur le domaine d'application (par ex. degré d'enseignement, apprentissage formel ou informel) et les éléments centraux les plus importants (par ex. thèmes, compétences) sont indiqués.

En ce qui concerne l'ordre de présentation, les approches qui proposent une conception fondée du point de vue théorique et didactique de l'EDD sont privilégiées. Le tableau ci-dessous montre une vue d'ensemble des approches reprises par la suite. Les deux initiatives «Forum Umweltbildung» (Autriche) et les organes de coordination de la décennie de l'ONU ne formulent aucune approche propre de l'EDD, ni n'explicitent sur quels fondements ils se basent. Cependant, comme elles proposent des suggestions enrichissantes, nous les avons incluses dans la vue d'ensemble.

Initiatives	Principaux éléments / produits	Bases scientifiques	Exemples / suggestions d'enseignement	Instruments d'évaluation des critères	Degré d'enseignement visé pour les ressources pédagogiques	Langue originale	Eléments traduits à disposition
Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung für die Schulpraxis	Concept didactique et sa mise en œuvre au moyen d'exemples	empirique	X	E	Cycles 1 et 2	D	F, E
Programme-type: Handeln statt Hofen	Moyen d'enseignement avec des diagrammes d'évaluation	empirique (recherche appliquée)	X	E	Cycle 3	D	F ¹
Pour une éducation au développement durable	Concept didactique et ses liens avec le Plan d'Etudes Romand (PER)	théorique	X	–	Tous les degrés	F	–
BLK-Programm «21» et Programm Transfer-21	Modèle de la compétence créatrice, ressources d'enseignement et suggestions pour le développement scolaire	empirique	X	E DS	Surtout cycles 2 et 3	D	E
éducation21 (FEE & FED)	Concepts didactiques, suggestions pour l'enseignement et le développement scolaire, évaluation de ressources	–	X	–	Tous les degrés	D, F & I	
BMZ / KMK	Cadre d'orientation, concept didactique et matériel pédagogique	–	X	–	Cycle 3 et Sec II	D	E
Forum Umweltbildung	Matériel pour l'enseignement et évaluation de ressources	–	X	–	Tous les degrés, y compris la formation des enseignants	D	–
Programme de recherche ER-DESS	Résultats d'analyses empiriques sur les conditions de pratique du débat en classe	empirique	–	–	Cycle 2 et 3	F	–
Organes de coordination de la décennie de l'ONU	Documentation sur les bonnes pratiques; Information sur les activités et les ressources disponibles	–	(X)	–	Tous les degrés y compris la formation des enseignants	D, E & F	–
Abréviations: X=disponible; (X)=partiellement disponible; E=Enseignement; DS=Développement scolaire; D=allemand; E=Anglais; F=Français; I=Italien; LLB=Formation des enseignant-e-s							

Tableau: Vue d'ensemble des initiatives décrites et des approches et produits connexes

¹ La publication d'une adaptation par les auteurs Gingins, F., Kyburz-Graber, R. und Nagel, U. est prévue en 2013.

Zukunft (mit-)gestalten lernen (Apprendre à concevoir l'avenir): concept didactique et sa mise en œuvre par l'exemple dans la pratique scolaire)

Nous allons ici présenter les principaux travaux de Franziska Bertschy, Christine Künzli et d'autres collaborateurs dans le cadre du projet de recherche «Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung für die Schulpraxis» (Education en vue du développement durable : conception didactique et mise en œuvre dans la pratique scolaire) de l'Université de Berne, repris ensuite à la

PH FHNW et la PHBern. Ce projet comporte également la thèse de doctorat «Zukunft mitgestalten lernen» (Apprenons à concevoir

Finalité d'une EDD: *«Les élèves ont la volonté et la capacité de participer aux processus de négociation au sein de la société en faveur d'un développement durable. Ils ont pris conscience de l'importance d'un développement durable et de la coresponsabilité de tous les acteurs quant aux développements sociaux, économiques et environnementaux.»*

(Bertschy, Gingins, Künzli, Di Giulio & Kaufmann-Hayoz, 2007, S. 44)

l'avenir) (Künzli David, 2007). Il clarifie les tâches de l'école dans son rôle de transmission de compétences pour la participation aux processus de négociation et de participation à la société en faveur du développement durable. Cependant, le point central en est le concept didactique qui donne les bases théoriques, des objectifs et des compétences de l'EDD et présente les principes didactiques et les critères pour le choix de contenus d'enseignement. Sur la base de ce concept didactique, des unités d'enseignement ont été élaborées et mises en œuvre à travers un processus participatif, ce qui a démontré l'applicabilité du concept didactique à l'école primaire. Les expériences ont été systématiquement évaluées et les résultats ont été traduits en recommandations pour la mise en œuvre. Il s'agit d'un concept d'une EDD scientifiquement fondé, ancré dans le contexte des sciences de l'éducation. Il a été testé pour l'école primaire, mais les objectifs d'apprentissage se réfèrent expressément à toute la scolarité obligatoire (Künzli David, 2007, S.55).

Le rapport final au mandat d'expert-e-s de la CDIP « L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire » (Bertschy et al., 2007) est en premier lieu un document de base théorique, orienté vers la politique stratégique. Les principaux concepts sont clarifiés et la concrétisation de l'EDD dans le contexte scolaire suisse est présentée. Sur la base du concept didactique et des résultats des études de Künzli et Bertschy, le rapport propose des réflexions sur le développement des programmes et des recommandations pour l'intégration de l'EDD à l'école obligatoire.

Le guide pédagogique pratique pour l'école primaire « Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable » (Künzli David, Bertschy, de Haan & Plesse 2008) a été élaboré sur la base du même concept, en collaboration avec le programme BLK Transfer-21 (voir ci-dessous). De manière attractive, il donne des pistes de réflexion sur le travail pédagogique et des conseils pour la mise en œuvre concrète dans l'enseignement. A travers les thèmes des pommes et des jouets, il montre comment les exigences théoriques d'une EDD peuvent être transposées dans des séquences d'enseignement adaptées aux enfants de l'école primaire. Les check-lists sur les éléments centraux de la didactique de l'EDD (compétences, principes didactiques et critères pour le choix du thème) sont particulièrement utiles pour la planification de l'enseignement.

Le projet «Zukunft mitgestalten lernen» (ZMiLe)² se base également sur le même concept. Ce projet a pour objectif de développer et produire un moyen d'enseignement et d'apprentissage mixte (Blended-learning) pour l'EDD (de l'école enfantine à la 6^{ème}). Ce moyen d'enseignement sera complété par un concept de coaching pour les enseignant-e-s.

² Les produits sont élaborés dans un projet de collaboration entre l'Institut für Vorschul- und Unterstufe de la PH FHNW et l'Institut für Vorschulstufe und Primarstufe NMS (PHBern). Leur publication est prévue à l'été 2014.

Pour une éducation au développement durable: un concept didactique

L'essai scientifique «Pour une éducation au développement durable» (Pellaud, 2011) présente un état des lieux complet et fondé sur le plan théorique d'une conception de l'éducation en vue d'un développement durable et précise comment la mettre en œuvre. Les bases sont issues à l'origine du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences (LDES), dirigé par André Giordan à l'Université de Genève. Le concept adapté pour tous les niveaux sert en particulier de guide pour l'introduction de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s en Suisse romande.

«L'EDD est avant tout un changement d'état d'esprit, une manière différente d'appréhender, de voir, de comprendre le monde et de se projeter dans l'avenir. Les fondements didactiques sont donc en lien direct avec le développement de cette capacité à « voir plus loin » et à anticiper sur l'évolution du monde.»

(Pellaud, 2011, p. 69)

La pierre angulaire de ce concept est constituée de quatre domaines: (1.) Nécessité d'un changement de paradigmes dans la formation, basée sur l'analyse de ce qu'on entend par développement durable, en se centrant sur la reconnaissance de la complexité. (2.) Il en résulte l'exigence d'acquisition de nouvelles règles pour pouvoir appréhender cette complexité. Un des objectifs de l'EDD est donc

d'encourager une nouvelle façon de penser. (3.) Un autre élément fondamental est constitué par les considérations sur la didactique et la théorie de l'apprentissage qui contribuent à s'orienter vers cet objectif et doivent aider à sortir du cadre habituel. En plus du renforcement de l'approche interdisciplinaire et transdisciplinaire, la confiance en soi des élèves est encouragée. Cette confiance en soi est indispensable pour permettre la prise de responsabilité et la solidarité – en particulier dans un contexte mondial – afin de rendre possible un avenir différent. (4.) Finalement, des liens avec la pratique sont signalés. L'auteure montre comment l'EDD a été inclus dans le Plan d'Etudes Romand (PER) et présente des exemples concrets de mise en œuvre à l'école enfantine, primaire et au niveau secondaire 1.

Handeln statt hoffen: Modell-Lehrgang für die Sekundarstufe I (Programme-type d'EDD pour le secondaire I)

Le programme-type d'EDD pour le secondaire I «Handeln statt hoffen» (Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010³) est issu d'un mandat de la Conférence suisse des Directeurs de l'instruction publique (CDIP) et de quatre offices fédéraux⁴, à travers une collaboration entre la Haute école

«L'EDD a pour objectif de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent une vie autonome et responsable au sein de la société. Cela comporte que, à travers des situations authentiques, l'individu se forge et échange des savoirs et des opinions dans sa vie privée, professionnelle et publique, négocie des compromis, développe des solutions et prend des décisions.

L'EDD n'est donc pas un instrument pour imposer des intérêts politiques spécifiques et induire des comportements concrets. Elle est en premier lieu un développement de la personnalité qui donne à l'individu les conditions pour mener une vie réussie. Cette vie personnelle est liée aux conditions cadres de la société. C'est pour cela que l'individu doit non seulement prendre la responsabilité de sa propre vie, mais également participer à l'amélioration de ces conditions cadres, en tenant compte des conditions de vie des générations actuelles et futures.»

(Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010, S.15)

pédagogique, l'université de Zurich et d'autres écoles pédagogiques. Le moyen d'enseignement ne fournit pas seulement 18 propositions concrètes de mise en œuvre dans l'enseignement et des rap-

³ Voir note 1

⁴ Office fédéral du développement territorial (ARE), Office fédéral de l'environnement (OFEV), Office fédéral de la santé publique (OFSP), et la Direction du développement et de la coopération (DDC)

ports sur sept projets scolaires, mais également des fondements théoriques et des conseils méthodologiques.

Comme cela est préconisé dans le cadre de la Décennie de l'ONU pour l'EDD de l'Unesco, les auteurs partent du principe que l'intégration de l'EDD ne doit pas entraîner des révolutions dans l'enseignement. En lieu et place, l'enseignement doit se faire dans une nouvelle perspective et les thèmes existants doivent être « réorientés ». Le travail interdisciplinaire en étant la conséquence, de nouvelles impulsions sont données au développement scolaire.

Les exemples de bonnes pratiques pour les 7ème à 9ème années ont été documentés par un grand nombre d'auteurs. Ils sont thématiques, méthodiques et très divers, et peuvent être combinés pour former un volume total de 30 leçons. Cela correspond à la volonté de la CDIP selon laquelle les élèves de la 7ème à la 9ème année doivent pouvoir suivre au moins 30 leçons autour du développement durable. L'enseignement disciplinaire étant la norme dans le secondaire I, l'attribution des unités d'enseignement par domaines disciplinaires est donc utile. De plus, des outils de planification et d'évaluation sont fournis sous forme de deux diagrammes-cible (spiders) sur les principes didactiques et les champs thématiques.

Le programme Transfer-21: la compétence créatrice⁵

La plateforme en ligne www.transfer-21.de (en allemand) propose une vaste offre de bases théoriques, d'outils et de plus de 50 exemples concrets pour l'enseignement et d'outils pour des ateliers sur des thèmes dans le domaine du développement durable. Tous ces produits ont été créés dans le cadre du projet allemand BLK 21 (1999-2004) et du programme «Transfer-21» (2004-2008) qui lui a succédé. Ces deux programmes avaient pour objectif d'orienter l'éducation scolaire selon le concept du développement durable. Près de 200 écoles dans 15 Länder ont participé à ces projets financés par l'Etat fédéral. Alors que le premier programme se concentrait sur les niveaux secondaire I et II, les activités du deuxième programme ont été étendues au niveau primaire. L'offre de matériel pédagogique pour le secondaire est nettement plus développée, mais les bases didactiques et les aides pour le développement scolaire peuvent être adaptés sans problèmes pour le primaire.

«Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.»

(Programme Transfer-21, 2007a, S.10)

Il est intéressant de noter que l'on ne trouve dans transfer-21 aucune définition importante de l'EDD. L'objectif de cette conception éducative est l'acquisition des 12 «compétences créatrices» (voir Programme Transfer-21, 2007a). Ces compétences ont été différenciées en un grand

nombre de compétences partielles et doivent être construites au cours d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Un autre point central est constitué par le cadre d'orientation (Orientierungsrahmen), une collection de brochures sur l'EDD au secondaire I, les programmes scolaires et le développement de la qualité en EDD (Programme Transfer-21, 2007a-c). Il s'agit ici d'une construction qui prend en compte tout le champ scolaire, du développement scolaire durable jusqu'à la mise en œuvre concrète dans l'enseignement.

⁵ En allemand: « Gestaltungskompetenz ». Définition succincte de la compétence créatrice: capacité de modifier et de modéliser l'avenir des communautés dans lesquelles on vit, par une participation active, dans un esprit de développement durable.

L'offre de formation pour l'enseignement (en allemand) proposée par le programme Transfer-21 vise l'encouragement de compétences partielles spécifiques de la compétence créatrice. Du matériel documenté et testé pour mettre en place des ateliers sur des thèmes du développement durable est classé selon les niveaux scolaires, les disciplines (transdisciplinaires, sciences de la nature, géographie, sciences sociales, allemand, éthique, mathématiques et anglais) ou selon les méthodes d'apprentissage (par ex. apprentissage en responsabilité, apprentissage par postes, etc.). Du matériel sur des thèmes spécifiques (par ex. la coopération, les mini-entreprises gérées par des élèves, l'eau ou le changement climatique) est rassemblé. Le matériel est surtout destiné au secondaire. Pour le matériel à destination du primaire, on renvoie à la plateforme www.lehrer-online.de/bne.php où des unités d'enseignement – également pour les niveaux supérieurs – sont proposées dans le dossier «Bildung für nachhaltige Entwicklung». Ces unités d'enseignement ont été élaborées en collaboration avec Transfer-21 et la commission allemande de l'Unesco.

Cette vaste collection est particulièrement utile pour celui ou celle qui cherche des exemples de leçons, des suggestions et du matériel sur des thèmes précis. Cependant, la structure peu claire et le très grand nombre de matériel rend la recherche difficile. De plus, les propositions ne peuvent pas être reprises telles quelles, d'autant plus le matériel n'a pas été actualisé depuis 2008.

L'EDD dans l'éducation à l'environnement et dans l'éducation à la citoyenneté mondiale: bases didactiques et matériel

Depuis début 2013, le nouveau centre national de compétence «fondation éducation21» est une ressource utile pour les activités dans le domaine de l'EDD. La nouvelle fondation, mandatée par la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), la Confédération et la société civile réunit les activités de la Fondation Education et Développement (FED) et de la Fondation suisse d'Education pour l'Environnement (FEE). Ces deux entités seront complétées par d'autres domaines transversaux, tels la promotion de la santé, l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains, et l'économie. La fondation coordonne et encourage les mises en œuvre et les développements dans le domaine du développement durable dans l'école obligatoire et au secondaire II.

« L'objectif premier de l'éducation à l'environnement est d'amener l'apprenant à considérer le fonctionnement des écosystèmes comme une condition sine qua non de la vie sur terre et du développement de l'humanité et à comprendre la responsabilité de chacun dans le maintien de ceux-ci. L'éducation à l'environnement contribue ainsi à un développement durable et respectueux des générations actuelles et futures. »

(FEE, 2011, p. 3)

Alors que les deux fondations ont commencé à harmoniser et unifier leurs activités et leurs produits en s'orientant sur une approche commune de l'EDD, nous pouvons recourir aux documents de base de ces entités. Ces documents ont en partie été élaborés de manière commune. Ainsi, les deux fondations ont publié une définition commune de l'EDD (FEE/FED, 2010). Auparavant, elles s'étaient mises d'accord sur cinq domaines de capacités ou sur des compétences dans le dossier «Agir pour l'avenir» (FEE/FED, 2009). Les compétences ont été ensuite différenciées en fonction des priorités respectives:

Le document «Compétences EE en vue du développement durable » (FEE, 2011) réunit une série de compétences en éducation à l'environnement, établie en collaboration avec des expert-e-s. Ces compétences conditionnent une participation à un développement durable. Une étape précédente, qui mettait l'accent sur la formation des enseignant-e-s et tenait compte d'une EDD, avait été un «Didaktisches Konzept Umweltbildung» (Sieber, Affolter, Nagel, 2002/04). Un document correspondant existe pour la Romandie : «Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignant(e)s en Suisse.» (FEE, 2004). Ces documents présentaient déjà des objectifs et des méthodes pour une éducation à l'environnement dans le cadre d'une éducation en vue d'un développement durable.

«L'éducation à la citoyenneté mondiale a pour but d'enseigner les interdépendances mondiales en faisant des liens globaux. Les élèves étudient les différents aspects du même thème à travers les interdépendances, les intérêts divergents, les différentes perceptions et valeurs. Ils doivent être capables de se situer dans un monde globalisé et de développer leurs propres valeurs et attitudes.»

(FED, 2010, p. 3)

Le «Leitfaden Globales Lernen» (FED, 2010) de la Fondation Education et Développement met explicitement l'accent sur la dimension spatiale et les perspectives globales d'un DD. Il contient des connaissances de base de l'éducation à la citoyenneté mondiale qui est explicitement comprise dans le contexte de l'éducation en vue d'un développement durable. En outre, il se réfère aux cinq compétences mentionnées ci-dessus. Le guide est complété par des directives pour la programmation de l'enseignement et deux exemples de mise en œuvre. Une adaptation au contexte romand est disponible: le guide d'«Education à la citoyenneté mondiale» (FED, 2010) s'oriente sur les

mêmes compétences, mais se réfère à une autre terminologie, d'autres conceptions et d'autres documents de référence. Au lieu de directives, le guide montre la place de l'EDD dans le PER. Ces liens avec le PER sont également montrés dans les exemples de mise en œuvre.

Pour les deux fondations, il était important de ne pas se cantonner aux bases théoriques de chaque domaine transversal, mais de produire également des suggestions et des produits concrets pour la pratique⁶. Le dossier «Pizzas saines et crayons équitables» (2011, FEE/FED) est issu d'une précédente collaboration. Il présente des exemples de projets et des séquences d'enseignement, qui montrent comment la pratique de l'enseignement peut être orientée vers l'EDD. Malgré leurs mandats différents, les deux fondations mettaient l'accent sur l'évaluation de moyens pédagogiques, chacune en rapport avec leur propre approche (éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté mondiale). En outre, la FEE présentait également des exemples de bonnes pratiques dans le domaine des projets d'établissement.

Egalement basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'«Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung» (Cadre d'orientation pour le domaine de l'apprentissage du développement global) (BMZ/KMK, 2007), est également intéressant. Il formule les compétences centrales⁷ du domaine d'apprentissage du développement global qui doivent être promues. La construction de compétences de la FED s'en inspire également. Ce cadre d'orientation est complété par le concept «Globales Lernen» (Li Hamburg, 2010). Les deux documents sont le résultat d'un projet de la Conférence des ministres de l'éducation allemand (Kultusministerkonferenz KMK) et du ministère de la coopération économique et du développement (Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung BMS). Il existe aussi, basé sur les mêmes fondements, un modèle d'enseignement orienté concrètement sur des thèmes, par ex. commerce mondial, alimentation mondiale, mais qui s'adresse exclusivement au secondaire. Même si le matériel pédagogique a été élaboré en lien avec le plan d'études cadre de Hambourg, on peut certainement y trouver des suggestions intéressantes.

Les travaux de l'agence nationale autrichienne «FORUM Umweltbildung», mandatée par deux ministères autrichiens et qui situe ses activités dans le cadre d'un développement durable, sont peu pris en considération dans la formation des enseignant-e-s en Suisse. Cependant, il vaut la peine de jeter un coup d'œil sur sa plateforme www.umweltbildung.at: le manuel «bildung.nachhaltig.regional»

⁶ Ces produits sont toujours disponibles sous <http://www.education21.ch/fr/enseignement/moyens-denseignement>. Vous y trouverez également l'accès à du matériel pour la promotion de la santé.

⁷ Les compétences centrales abstraites ont été formulées en lien avec les compétences partielles à atteindre à travers des exemples pour chaque discipline pour la 4ème et la 9ème-10ème année, ainsi que pour l'initiation professionnelle.

(Stelzer, Garczyk & Streissler, 2012), qui va au-delà de l'éducation formelle, contient un modèle comportant des aspects essentiels à la création d'un avenir durable. La collection en ligne de matériel pour la pratique est certainement intéressante pour l'école (propositions pour la mise en œuvre, exemples de projets, descriptifs de méthodes). La recherche permet un tri par niveaux scolaires. Les nouvelles ressources sont soumises à un contrôle de qualité pour vérifier s'ils répondent aux critères d'une EDD.

Le groupe de recherche ERDESS : l'EDD du point de vue des sciences sociales

Le groupe de recherche dénommé ERDESS⁸ (Equipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales - Université de Genève – IUFE – Didactique des sciences sociales) au sein duquel sont présents pratiquement tous les représentants des institutions de formation en Suisse romande a participé au projet de la COHEP en apportant une autre contribution encore qui permet d'aborder des problématiques sous un angle EDD.

Le caractère politique du développement durable, et par là de l'EDD, place directement celle-ci dans la perspective de la formation du citoyen.

(Audigier, 2011, p. 47)

L'ERDESS se positionne clairement dans une approche de sciences sociales, à savoir en mettant en évidence l'apport pour une éducation en vue d'un développement durable des domaines disciplinaires de la géographie et de l'histoire ainsi que de l'éducation à la « citoyenneté ».

La compréhension d'une EDD par ce groupe de recherche fait référence notamment au concept de « citoyenneté » et détermine l'objectif premier d'une EDD comme la capacité d'une participation active aux processus politiques et sociaux de développement de la société (Audigier, 2011). Cette implication sociale repose sur trois groupes de compétences : compétences cognitives, éthiques et d'agir citoyen.

Ainsi le « débat » en tant que démarche de formation, plus spécifiquement la capacité à débattre en lien avec les objectifs d'une EDD, a été reconnu comme une priorité à développer dans le but d'acquérir les compétences nommées ci-dessus (ERDESS, 2006; Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011). C'est dans ce sens que la construction de concepts complexes ainsi que la question des représentations et de leur apport dans l'élaboration d'un processus de choix et d'agir dans le sens d'un développement durable ont été définis prioritairement comme objets de recherche (Audigier, 2011).

En se fondant sur une méthode discursive, des élèves des degrés primaires et du secondaire I ont été mis en situation de mobiliser et de construire leurs savoirs et compétences disciplinaires dans des débats organisés à propos de questions socialement vives sur des thématiques telles que les questions de « population, société, changements climatiques, ... ». L'objectif principal de ces recherches était de décrire, d'expliquer et d'interpréter comment les élèves construisent leurs représentations et mobilisent leurs savoirs lors des débats. Les interactions entre les élèves et les enseignants ainsi que le point de vue de ces derniers ont aussi été l'objet de recherches (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011).

Les résultats obtenus donnent des informations et permettent d'émettre des suggestions quant à l'organisation de débats en classe ; un transfert direct des connaissances acquises dans le cadre de ces recherches à mettre en lien avec une méthodologie pour la mise en œuvre d'une EDD n'a pas été effectué.

⁸ Les institutions suivantes participent au groupe de recherche ERDESS: Université de Genève, HEP Valais, Université de Fribourg und HEP Vaud.

Services nationaux de coordination de l'UNESCO pour une éducation en vue d'un développement durable: reconnaissance de projets exemplaires

L'ONU a proclamé la décennie 2005-2014 décennie mondiale de l'éducation en vue d'un développement durable. Tous les états membres de l'ONU se sont engagés à ancrer l'idée directrice du développement durable dans leur système éducatif, en l'adaptant au contexte local. L'UNESCO a été nommée chef de file pour coordonner la décennie. Voici un résumé de ce qui se passe sous son égide.

CH: <http://www.unesco-nachhaltigkeit.ch/fr/>

AT: <http://www.bildungsdekade.at>

DE: <http://www.bne-portal.de>

Les services de coordination n'explicitent pas leur propre conception de l'EDD. Les services allemand et autrichien orientent leur action sur les compétences créatrices (voir ci-dessus). Cependant, les services de coordination sont mentionnés ici car, d'une part, par leur lien avec la décennie, ils font partie intégrante du cadre

de légitimité de l'EDD. D'autre part, ils sont une source d'inspiration pour l'implémentation de l'approche pédagogique de l'EDD et donc pour sa mise en oeuvre dans la pratique.

L'objectif principal des services officiels de coordination pour la décennie est de donner de la visibilité à la décennie et aux activités en cours, d'informer sur la façon dont ces activités sont mises en oeuvre, d'assurer la mise en réseau et de stimuler la participation. Un des moyens d'atteindre cet objectif est la reconnaissance de projets exemplaires qui veulent faire connaître et ancrer le thème au sein de l'éducation nationale. La documentation sur les projets⁹ donne un riche aperçu d'idées et de suggestions pour l'éducation formelle et informelle, y compris le développement scolaire (Etat des reconnaissances au 27.4.2012¹⁰: CH: 45 / DE: 1685 / AT: 98). Les portails allemand et autrichien, en particulier, offrent de nombreuses informations sur les activités et les moyens d'enseignement actuels.

Ici, le cadre de ce document est étendu à la formation des enseignant-e-s, car le portail de l'UNESCO sur l'EDD présente quelques activités et indications intéressantes pour la formation des enseignant-e-s. En plus des documents de base stratégiques, des études et du matériel de base sur différents domaines thématiques (par ex. éducation au changement climatique) et différents niveaux de l'EDD, un module d'auto-apprentissage multimédia en développement durable a été développé pour les enseignant-e-s: «Teaching and Learning for a Sustainable Future». Il ne faut cependant pas oublier que ce matériel et ces activités ont été conçus pour un public cible dispersé dans le monde entier. Un réseau mondial pour la formation des enseignant-e-s est formé par l'«UNESCO Chair on Reorienting Teacher Education to Address Sustainability», dans lequel des représentant-e-s de réseaux nationaux échangent autour de la formation des enseignant-e-s.

Une liste de documents didactiques de base et de concepts de l'EDD, ainsi que de suggestions pour l'enseignement ne peut pas être exhaustive. Le domaine éducatif dont il est question est soumis à des changements permanents et à un processus itératif qui le définissent, le différencient et le concrétisent. Il est donc nécessaire de soumettre régulièrement le matériel et les indications proposés à une réflexion critique et de vérifier s'ils satisfont les exigences posées par cette approche pédagogique.

⁹ Sur la page internet suisse de la décennie sont décrits des projets des trois régions linguistiques.

¹⁰ Projets reconnus en Suisse sous <http://www.unesco-nachhaltigkeit.ch/fr/projets-decennie/projets-reconnus.html>. En Allemagne, on trouvera une banque de données avec une fonction de recherche sous <http://www.dekade.org/datenbank/> et en Autriche les données sont présentées sous la forme d'un « plan des formations »: <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/dekadenbuero/af.pl?ref=projekte>.

Sources

- Audigier, F. (2011). Education en vue du développement durable et didactique. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger & Ph. Haeberli (Ed.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130) (pp. 47-71). Genève: Université de Genève.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, Ph. (2011). *L'Education en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève: Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 130.
- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A. & 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"*. (Download: http://edudoc.ch/record/24374/files/BNE_Schlussbericht_2007_f.pdf?ln=deversion=1)
- BMZ/KMK Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Kultusminister Konferenz (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn. (Download: http://www.bne-por-tal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_national/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20den_20Lernbereich_20Globale_20Entwicklung.pdf)
- ERDESS (2006). Concept didactique pour l'Education au Développement Durable. Contribution des enseignements en Sciences de l'Homme et de la Société au développement de compétences citoyennes (Download: <http://www.unige.ch/iufe/didactsciensoc/recherche/projetencours/Educationenvuedudeveloppementdurable/ConceptdidactiqueEDDERDESS.pdf>)
- FED Fondation Education et Développement (2010). *Education à la citoyenneté mondiale – Un guide pédagogique*. (Download: http://www.globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/Guide_Education_Citoyennete_mondiale.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement (2011). *Compétences EE en vue du développement durable*. Bern. (Download: http://www.educ-envir.ch/fileadmin/user_upload/resources/Competences_EE_en_vue_DD_Publication.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement (2004). *Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignant(e)s en Suisse*. Bern. (Download: http://www.educ-envir.ch/fileadmin/user_upload/resources/integration_EDD_HEP.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2011). *Pizzas saines et crayons équitables*. (Download:)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2010). *Education en vue du développement durable. Une définition*. Bern. (Download: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd-definition_FEE_FED.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2009). *Agir pour l'avenir*. Bern. (Download: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/EDD_Agir_pour_avenir.pdf)
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2010). *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire*. Berlin: Programm Transfer -21. (Download: http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/MA/Apprenons_EDD.pdf)
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). *Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I*. Klett und Balmer Verlag Zug.

- Li Hamburg / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2010). *Globales Lernen. Didaktisches Konzept*. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. (Download: http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/dokumente/Didaktisches_Konzept.pdf)
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Editions Quae. Versailles Cedex.
- Programm Transfer-21 (2007a) (Hrsg.). *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Berlin. Download: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf)
- Programm Transfer-21 (2007b) (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung „BNE-Schulen“. Qualitätsfelder, Leitsätze, Kriterien*. Berlin. (Download: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Qualitaetskriterien.pdf)
- Programm Transfer-21 (2007c) (Hrsg.). *Schulprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung. Grundlagen, Bausteine, Beispiele*. Berlin. Download: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Schulprogramm_BNE.pdf)
- SBE Stiftung Bildung und Entwicklung (2010). *Globales Lernen ein Leitfaden*. (Download: http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf)
- Sieber B., Affolter, Ch., Nagel, U., Giordan, A. (2004). *Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignant(e)s en Suisse*. Fondation suisse d'Education pour l'environnement (FEE), Pestalozianum Zürich et Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences (LDES) de l'Université de Genève. (Download: http://www.educ-envir.ch/fileadmin/user_upload/resources/integration_EDD_HEP.pdf)
- Stelzer, I., Garczyk, S. & Streissler, A. (2012). *bildung.nachhaltig.regional. Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für RegionalentwicklerInnen und BildungspraktikerInnen*. FORUM Umweltbildung, Wien. (Download: http://www.umweltbildung.at/fileadmin/umweltbildung/dokumente/Lernende_Regionen/bildung_handbuch_RZ_screen.pdf)

Contact: Anita Schneider, PH Zürich, anita.schneider@phzh.ch (Version: 13.06.2013)

Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable

Anita Schneider

Résumé: La discussion sur les éléments didactiques centraux d'une éducation en vue d'un développement durable aborde les éléments constitutifs qui devraient être pris en compte dans la mise en œuvre de cette éducation. Ils sont décrits à la lumière des approches les plus importantes de l'EDD qui sont prises en compte dans la formation des enseignant-e-s. Il s'agit concrètement de trois éléments centraux: les objectifs d'apprentissage de l'EDD qui répondent la question « A quoi sert l'EDD ? »; les principes et méthodes didactiques qui abordent la façon dont l'EDD peut être transmise et finalement la question du « Quoi ? », c'est-à-dire les contenus qui permettront d'atteindre les objectifs éducatifs d'une EDD.

En se référant aux plus importantes approches de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) qui ont été intégrées dans la formation des enseignant-e-s (voir texte « Aperçu des approches les plus importantes de l'éducation en vue d'un développement durable et les initiatives dont elles sont issues »), le présent texte aborde les éléments didactiques centraux qui constituent l'EDD. Cela permet une meilleure compréhension de cette approche pédagogique. D'autre part, la brève description des approches en lien avec les éléments centraux rendra visibles les différences essentielles entre les différentes approches et montrera leurs caractéristiques particulières. Cela facilitera par exemple le choix d'un modèle ou d'un aspect partiel, ou rendra plus rapide son intégration dans un travail de diplôme.

Pour faciliter l'accès didactique à l'EDD, des réponses aux questions suivantes doivent être trouvées (voir: « Offres didactiques dans le domaine d'une EDD dans la formation des enseignant-e-s »):

- *Pour quoi ?* Ce point met l'accent sur les *objectifs* qui doivent être atteints par les élèves à travers l'EDD.
- *Comment* ces objectifs peuvent-ils être atteints ? L'accent est mis sur la *méthode d'enseignement* et donc sur les principes, les méthodes et les outils didactiques.
- *Quoi ?* Il s'agit de définir les *contenus* adaptés pour aborder l'EDD dans l'enseignement.

Objectifs et compétences recherchés

Quelle est l'*utilité* de l'EDD ? Une réponse à cette question se trouve dans les objectifs fondamentaux d'une EDD: l'éducation en vue d'un développement durable veut donner les moyens aux êtres humains de participer à un développement durable et de poser un regard critique sur leurs actions dans ce domaine (Künzli David, 2007, p. 35). «Cela nécessite des compétences individuelles dont l'acquisition doit être encouragée par l'éducation en vue d'un développement durable.» (Riekmann, 2011, p.8). On peut en déduire que l'EDD peut être comprise comme une approche pédagogique orientée sur les compétences. Un large consensus existe - du moins dans l'espace linguistique germanophone - sur le fait que la plupart des conceptions (vgl. Bertschy, Gingins, Künzli, Di Giulio & Kaufmann Hayoz, 2007; BMZ/KMK, 2008; Programme Transfer-21, 2007a; 2008; SUB, 2011) s'orientent sur la notion de compétences selon Weinert (2001)¹¹.

¹¹ « Les compétences sont les capacités et les aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables » (Weinert, 2001, S.27).

De plus, il y a concordance (voir Bertschy et al., 2007; Künzli David, Bertschy, De Haan & Plesse, 2008; Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010; Nagel, Kern & Schwarz, 2006; Programm Transfer-21, 2007a; SUB, 2011;) sur l'intégration, comme cadre de référence, des compétences clé du projet DeSeCo¹² (Rychen & Salganik, 2003), mené sur mandat de l'OCDE. Trois compétences clé pertinentes pour la vie dans une société interdisciplinaire et ouverte sur le monde servent de postulat: agir de façon autonome, utiliser les médias et les outils de façon interactive et agir au sein de groupes socialement hétérogènes. Gingins (in Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010, p. 31ss) et la FEE (2011) précisent comment les concepts proposés pour une EDD peuvent être intégrés aux aspects de compétences des sciences de la nature (HarmoS), ce qui crée au fond des conditions favorables pour son intégration dans les plans d'études.

Un autre point commun qui semble évident en ce qui concerne les objectifs dans les différentes approches est l'orientation normative aux principes du développement durable. En outre, les différentes conceptions ont en commun le fait que les compétences recherchées seront orientées sur un apprentissage tout au long de la vie qui doit être déclenché par l'apprentissage scolaire. Kyburz-Graber et al. (2010, p.16), par exemple, souligne que «même un processus d'apprentissage s'étalant sur toute la vie ne permet pas d'atteindre complètement ces objectifs, car chaque nouvelle situation comporte des problèmes imprévus et complexes que l'on doit résoudre à chaque fois de façon nouvelle. Résoudre avec succès ces problèmes dépend de nombreux facteurs qui ne sont pas tous en lien avec l'apprentissage».

Si on examine de plus près les compétences qu'il faut acquérir, on peut voir, à côté du haut degré de consensus, des différences non seulement dans la systématique, mais également dans les domaines d'objectifs¹³:

Le modèle de compétences (voir ci-contre) contenu dans le mandat d'experts de la CDIP (Bertschy et al, 2007) s'oriente explicitement aux compétences clés du DeSeCo et renvoie explicitement chaque compétence proposée aux principes du développement durable. L'EDD doit s'orienter, en principe, non pas sur les objectifs concrétisés du développement durable, mais sur son idée régulatrice. Ce modèle est certes né dans le contexte du

Compétences en EDD

Compétences dans le domaine « Agir de façon autonome »: Les élèves sont capables de...

- juger de manière critique l'idée de durabilité en tant que but souhaitable de l'évolution de la société et d'évaluer d'autres conceptions de son développement;
- évaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles, dans la perspective d'un développement durable;
- prendre des décisions étayées qui répondent aux exigences du développement durable, dans des conditions d'incertitude, de contradiction et de connaissance partielle;
- évaluer et utiliser de manière réaliste les domaines de régulation personnels, communs et délégués en rapport avec le développement durable;

Compétence dans le domaine « Se servir d'instruments et de médias de manière interactive »:

Les élèves sont capables de...

- s'informer de manière ciblée dans le domaine du développement durable et d'utiliser efficacement les informations obtenues pour prendre des décisions allant dans le sens du développement durable;

Compétences dans le domaine « Agir dans des groupes »: Les élèves sont capables de...

- développer avec d'autres des visions en relation avec le développement durable et de concevoir les étapes de transposition nécessaires à leur réalisation
- débattre avec d'autres de décisions dans la perspective d'un développement durable.

(D'après le mandat d'experts de la CDIP, Bertschy et al., 2007)

¹² DeSeCo est l'abréviation de «Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations»

¹³ Des extraits des différentes conceptions sont inclus dans des encarts. Nous avons renoncé à une présentation sous forme de tableau. Une présentation de ce style se trouve dans d'autres sources. (voir Riekman, 2011; Künzli David et al. 2008; FEE, 2011).

dagré primaire (Künzli David, 2007), mais se base en ce qui concerne les compétences sur un apprentissage s'étalant sur toute la vie. De plus, les objectifs d'apprentissage doivent être formulés en fonction des niveaux scolaires cycle 1, 2 et 3 HarmoS. Des propositions sont faites pour différentes compétences partielles.

Compétence créatrice

1. Développer son savoir en étant ouvert sur le monde et en intégrant de nouvelles perspectives
2. Réfléchir et évaluer des développements de manière prospective
3. Acquérir des connaissances et agir dans une démarche interdisciplinaire
4. *Savoir reconnaître et peser les risques, les dangers et les incertitudes*
5. Savoir planifier et agir en collaboration avec d'autres personnes
6. *Prendre en compte les conflits d'objectifs lors de la réflexion sur les stratégies d'action*
7. Être en mesure de participer à des processus décisionnels collectifs
8. Être capable de se motiver et de motiver d'autres personnes à devenir actives
9. Être capable de réfléchir à ses conceptions et à celles des autres
10. *Être en mesure d'utiliser des conceptions de la justice comme bases de décision et d'action*
11. Savoir planifier et exécuter son action de manière autonome
12. Savoir faire preuve d'empathie envers les autres

(Programme transfer-21, 2009)

Un autre modèle de compétence souvent utilisé est la compétence créatrice (*Gestaltungskompetenz*) (voir ci-contre) qui comporte 12 compétences partielles (Programme Transfer21, 2009). Ce modèle a été conçu par un groupe d'expert-e-s allemands composé de pédagogues, de philosophes et d'économistes et est quasiment l'épine dorsale du programme Transfer-21. Les 12 compétences partielles sont réparties en près de 50 objectifs d'apprentissage qui doivent être atteints jusqu'à la fin du secondaire I. Les objectifs d'une EDD y sont décrits de manière approfondie et concrète.

Le moyen d'enseignement «Handeln statt hoffen» (Kyburz-Graber et al., 2010) présente également des réflexions sur les objectifs de l'EDD. Ils s'orientent explicitement au modèle de compétence de Bertschy et al. (2007) présenté ci-dessus et au modèle de la compétence créatrice. Pour le concept

cadre, le modèle de compétence de Bertschy a été réduit à trois éléments centraux (*le regard critique sur le DD, les visions et les différentes valeurs et la formation de ses propres opinions; la recherche et le traitement des informations; la collaboration avec d'autres personnes pour élaborer des décisions*). On reconnaît encore ici la référence aux trois compétences clé du rapport DeSeCo. En raison du discours sur les compétences qui était jusque-là empirique et sans fondement assez solide ni uniforme, les auteurs ont renoncé à utiliser le terme de compétences pour le *concept cadre* (Kyburz-Graber et al. 2010, S.18). A la place ont été développés huit principes didactiques (voir description plus bas). Ces principes seront des guides à la planification de l'enseignement, mais en même temps, ils répondent indirectement à la question « Pour quoi ? », ils peuvent être compris comme réponses aux objectifs fixés. Ils ont donc une double fonction¹⁴.

Il nous faut également mentionner ici les cinq compétences sur lesquels les deux fondations dont est issue éducation21 (la Fondation Education et Développement et la Fondation suisse d'Education pour l'environnement) se sont mises d'accord (FEE/FED, 2009; FEE/FED, 2010): *la pensée systémique; la pensée prospective; la communication et le travail en équipe; l'identification des possibilités d'action*. La réduction à cinq compétences permet de les garder à l'esprit. Cependant, ces compétences ne sont que peu fondées du point de vue théorique et sont formulées de manière si ouverte qu'ils ont laissé une assez grande marge de manœuvre aux deux fondations pour les orienter à chacune de leurs approches transversales (FED, 2010; FEE, 2011). Mais cette ouverture entraîne un risque de croire trop vite que les compétences ont été acquises.

¹⁴ Remarque: même si la cohérence entre les objectifs visés de l'EDD et les déclarations sur la façon dont les actions des enseignant-e-s permettent de les atteindre est indispensable, pour la conception didactique de l'EDD, il est essentiel de les différencier.

Une autre conception de l'EDD qui utilise également le terme de « principes » en ce qui concerne les objectifs est celle de Pellaud (2011). Elle s'oriente sur le discours francophone et ainsi à d'autres conceptions que celles déjà décrites: puisque la logique de pensée classique, quand il s'agit de questions complexes et de problèmes touchant à la société d'aujourd'hui, se heurte à des limites, elle devait être élargie pour permettre des voies alternatives de développement en matière de développement durable. Les principes de la pensée complexe (*principe systémique, principe hologrammatique, principe de rétroactivité, principe de récursivité, principe d'autonomie et principe dialogique*), proposé par le sociologue et philosophe Egard Morin (2003) sont complétés par l'auteure par cinq principes fondamentaux (voir ci-contre). L'ensemble de ces principes forme un état des lieux des capacités de réflexion qu'il faut encourager.

Nouveau mode de pensée pour un développement durable

1. Le **principe de la relativité** encourage une démarche contextuelle.
2. Le **principe de non-permanence** part du principe que le présent se reconstruit en permanence dans un équilibre dynamique.
3. Le **principe d'ambivalence** stipule que tout n'est pas binaire et même que souvent des éléments qui se contredisent sont indissociables.
4. Le **principe de la non-certitude** part de l'incertitude, l'aléatoire, l'ambiguïté, le contradictoire.
5. Le **principe d'interdépendances** suppose que la cause et la conséquence ne peuvent pas être séparées.

(Pellaud, 2011; résumé de l'auteure)

D'une part, toutes ces conceptions n'ont pas démontré jusqu'à présent si les compétences requises peuvent être transmises aux élèves et sous quelle forme. D'autre part, un concept intégratif, qui, d'une part définit les compétences centrales selon une systématique uniforme et, d'autre part, soit

Compétences clés pour penser et agir dans la société mondiale:

- Tolérer les ambiguïtés et les frustrations
- Être capable d'évaluer
- **Ressentir de l'empathie et être capable de changer de perspective**
- Agir de façon juste et respectueuse de l'environnement
- Travailler de manière interdisciplinaire
- Communication et utilisation des médias
- **Pensée critique**
- Participation
- Planification et mise en œuvre de projets innovants
- **Pensée systémique et savoir aborder la complexité**
- **Pensée prospective**
- Collaboration dans des groupes (hétérogènes)

(Riekman, 2011, p.172)

compatible avec les plans d'études nationaux et fasse avancer le discours international sur les compétences, serait utile. L'étude Delphi de Riekman (2011) est, dans ce contexte, très instructive. En se basant sur des données issues d'entretiens avec des expert-e-s d'Allemagne, de Grande-Bretagne et d'Amérique du Sud, il a, par une analyse factorielle, établi un catalogue de douze « compétences clé pour penser et agir dans la société mondiale » (« Schlüsselkompetenzen¹⁵ für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft»). Les experts accordent une grande valeur à la *pensée systémique*, la *pensée critique*, et *de l'usage de la complexité*, ainsi qu'à la

pensée prospective. Dans le contexte européen, la *compétence à l'empathie* et le *changement de perspective* revêtent une importance significative. L'intérêt de ce projet est qu'un relativement grand nombre d'expert-e-s ont participé et que l'analyse factorielle permet de distinguer avec une grande précision les différentes compétences.

¹⁵ «Ces compétences doivent surtout rendre les individus capables de faire face à la complexité, l'incertitude et les risques, ainsi qu'à la grande rapidité des changements de la société - donc aux défis essentiels de la société mondiale.» (Riekman, 2011, S.180).

De nombreuses tentatives ont été faites pour établir des liens entre différents modèles de compétences (cf Nagel, Kern & Schwarz, 2006; Riekman, 2011; Künzli et al. 2008; FEE, 2011). On peut constater une convergence relativement haute. Une comparaison des compétences visées est cependant difficile, car les différents modèles se basent sur des hypothèses et des objectifs différents et qu'ils suivent donc des systématiques et des terminologies différentes (voir également: « Aperçu des approches les plus importantes de l'éducation en vue d'un développement durable et les initiatives dont elles sont issues ». De plus, le développement d'une série sélective de compétences est compliqué par le fait que ces compétences transdisciplinaires concernent, la plupart du temps, plusieurs niveaux d'action, de pensée et de ressenti et sont souvent dépendantes les unes des autres. Cela explique certainement le fait que le débat autour de l'EDD ne soit pas terminé, mais cela ne doit pas servir d'excuse pour reporter sa transposition dans la pratique.

Une autre étape importante est de préciser les compétences à encourager en fonction de l'âge. Des premières approches ont effectué cette tâche dans le cadre des deux plans d'études nationaux PER et Lehrplan21¹⁶.

Encadré: Un questionnaire orienté légèrement différemment en ce qui concerne les compétences met en évidence comment les compétences requises dans différents domaines transversaux peuvent être mises en lien entre elles et avec l'EDD. Nagel, et al. (2006) ont examiné dans une étude plusieurs modèles de compétence issus des domaines *Éducation à l'environnement*, *Education à la citoyenneté mondiale*, *Promotion de la santé* et *Compétences personnelles* et sont arrivés aux conclusions suivantes: «L'orientation vers les objectifs d'action et vers les questions de sens et de valeurs entraîne un recoupement plus grand des trois approches thématiques (éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté mondiale et promotion de la santé)» (Nagel et al., 2006, p. 35). Les auteurs en concluent que: «la coopération des trois domaines *Éducation à l'environnement*, *Education à la citoyenneté mondiale* et *Promotion de la santé* est la plus proche dans les compétences personnelles, le renforcement des ressources personnelles (...) et c'est là qu'elle devrait être recherchée et encouragée» (Nagel et al., 2006, p. 37).

Principes et méthodes didactiques

Principes didactiques:

Principes didactiques généraux:

- Orientation sur l'action et la réflexion
- Accessibilité
- Combinaison de l'acquisition de connaissances factuelles avec des apprentissages sur le plan personnel, social et méthodologique
- Apprentissage exploratoire (uniquement in Künzli David, 2007)

Principes didactiques spécifiques à l'EDD:

- Orientation selon les visions
- Apprentissage systémique
- Participation

(Künzli David et al., 2008)

Comment les objectifs visés et les compétences énumérées ci-dessus peuvent-ils être atteints ? Il s'agit ici du type de *transmission* dans l'enseignement, et donc des principes, méthodes et outils didactiques.

«Les principes didactiques forment un cadre normatif pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement. Ils permettent non seulement l'organisation de l'enseignement, mais ils répondent également aux questions de la transmission didactique et servent de bases sur lesquels s'appuyer... (ils) influencent, entre autres, l'orientation du contenu de l'enseignement, mais aussi la fixation des objectifs généraux et particuliers, ainsi que l'action concrète de l'enseignant»

(Künzli David, 2007, p. 49). Cependant, dans la littérature, la limite entre les principes didactiques et les objectifs d'apprentissage n'est pas toujours évidente. Cela tient au fait que toutes les approches

¹⁶ Dans le cadre d'orientation (BMZ/KMK, 2008), des exemples montrent la transposition d'objectifs d'apprentissage dans des disciplines, et Künzli et al. (2007) font de même dans des thèmes.

ne travaillent pas sur la base de systématiques concordantes entre elles. Ainsi, par exemple, l'exigence de poser des questions critiques en lien avec l'avenir peut être interprétée, en fonction du contexte linguistique et de la systématique, aussi bien comme un objectif que comme un cadre pour la planification et la mise en œuvre de tout l'enseignement.

Pour établir les principes didactiques, il faut se représenter la façon de motiver et justifier l'apprentissage et l'action. Cela n'est cependant pas toujours déclaré et réalisé. Ce qui est explicitement mentionné dans la plupart des approches, c'est qu'elles partent d'une vision constructiviste de l'enseignement (voir, par exemple, BMZ/KMK, 2007, p.86; Künzli, 2007, p. 37ss; Kyburz-Graber et al., 2010, p. 16s). Ainsi, Künzli David (2007, p. 38s; selon Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995) part du principe que l'apprentissage est un processus actif, autonome, constructif, situationnel qui a lieu lors de la confrontation avec l'environnement social. Kyburz-Graber et al. (2010) partent également d'un principe similaire: l'apprentissage est un processus actif qui se rattache aux connaissances préalablement acquises, qui se nourrit à de multiples sources. C'est un processus social qui suppose de la motivation. C'est pour cela que, pour l'EDD, il faut chercher des situations d'apprentissage «qui permettent aux apprenant-e-s un apprentissage actif dans un environnement authentique, réel» (ibid., p. 17).

Différentes conceptions de l'EDD traitent explicitement de la question de savoir comment l'enseignement doit être organisé de manière à ce que les compétences visées puissent être encouragées. Künzli David et al. (2008) partent de principes didactiques généraux importants pour un bon enseignement et les complètent par d'autres objectifs spécifiques caractéristiques d'une EDD. Ils ne développent leur effet que si on les combine. «On ne parle donc d'EDD que si l'enseignement est dirigé par les principes didactiques généraux et spécifiques, sous l'angle des objectifs fondamentaux» (Künzli David et al., 2008). Et ils précisent: «Chacun de ces principes est une condition indispensable, mais non suffisante s'ils sont pris individuellement, pour la mise en œuvre de l'éducation en vue d'un développement durable» (Künzli David, 2007, p.294).

Huit principes didactiques comme lignes directrices pour l'enseignement:

1. Affronter les contradictions et les points de vue conflictuels de façon constructive (accepter les paradoxes)
2. Reconnaître ses propres valeurs comme un système de valeurs parmi d'autres (se référer à des systèmes de valeurs)
3. Examiner de manière critique ce qui existe et rechercher des alternatives (changer de perspective)
4. Décider et agir malgré les incertitudes (agir malgré les incertitudes)
5. Reconnaître l'injustice sociale et analyser ses propres actions en conséquence (identifier les injustices)
6. Faire l'expérience de la participation: chercher des solutions au moyen de processus démocratiques (faire l'expérience de la participation)
7. Dans toutes les situations, se poser la question des répercussions futures des actions présentes (penser l'avenir).
8. Comprendre les liens et les dynamiques; se reconnaître comme un élément des systèmes (analyser de manière systémique)

(Kyburz-Graber et al., 2010, ab S. 18)

Dans le programme-type «Handeln statt hoffen» Kyburz-Graber et al. (2010) proposent huit principes didactiques qui doivent être déterminants. Ils se basent sur la documentation disponible et sur des expériences pratiques. Avec les huit domaines thématiques (voir plus bas), ils forment le «concept cadre», la structure de base pour l'enseignement de l'EDD. En complément aux exemples pratiques d'enseignement, qui ont été évalués en ce qui concerne les principes didactiques et les thèmes, sont décrites des méthodes qui doivent être considérées comme porteuses pour l'EDD, par exemple jeux de rôles, ateliers du futur, voyages imaginaires, diagrammes

de causes et effets, apprentissage par les problèmes ou projets.¹⁷

Vous trouverez des **indications sur les méthodes** (en allemand) sous:

- Programme Transfer-21: <http://transfer-21.de/daten/materialien/Teilkompetenzen.pdf>
- Forum www.umweltbildung.at > Online Materialien > Online-Praxismaterialien
- Kyburz-Graber et al. (2010). Handeln statt hof-fen: pages 25 & 152ss

Le programme transfer-21 a défini trois principes d'enseignement et d'organisation (Programme transfer-21, 2009), qui permettent le développement de compétences EDD: l'interdisciplinarité, l'apprentissage participatif et l'établissement de structures innovantes. Ces trois principes sont relativement proches des principes didactiques spécifiques à l'EDD selon Künzli David et al. (2008), mais dépassent le cadre de l'organisation traditionnelle de l'enseignement orientée vers les disciplines.

Pellaud (2012, p. 123ss) va encore plus loin dans sa modélisation de l'apprentissage, tout comme les autres modèles qui s'orientent vers une théorie constructiviste de l'apprentissage: afin d'atteindre les objectifs, il est nécessaire de déconstruire puis de reconstruire les concepts. Elle exige en conséquence des critères dont il faut tenir compte dans l'élaboration de l'enseignement et qui vont en partie au-delà des critères mentionnés plus haut. Particulièrement remarquable et pertinente, l'exigence de *se confronter et de questionner*, ainsi que de *pouvoir avoir confiance dans le fait que chacun peut s'exprimer* (Pellaud, 2012, p. 128ss).

Thèmes et contenus

Quels sont les *contenus* adaptés pour thématiser l'EDD dans l'enseignement, quels contenus servent pour encourager et renforcer les compétences mentionnées ci-dessus ? Des thèmes faisant partie du contexte de l'EDD ont été définis à plusieurs endroits. Le texte qui suit entre un peu plus en détail dans le sujet.

De manière générale, une grande variété de thèmes réunis sous l'égide de l'EDD s'inscrivent déjà en partie dans la mission éducative des écoles suisses, soit dans les domaines transversaux (par ex. éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté, promotion de la santé, etc.), soit dans des disciplines (par ex. économie familiale). «Ce qui est nouveau, c'est l'intégration de ces thèmes et de ces approches par l'orientation vers les principes du développement durable. Ainsi, le choix des thèmes ne se fait plus de manière sectorielle ou selon des intérêts personnels, mais peut se baser sur un cadre d'orientation transversal. Tous les aspects de la vie et tous les champs d'action doivent être observés sous la perspective du développement durable et être abordés à l'école» (Nagel, in Kyburz et al. 2010, p. 13). Selon Künzli David (2007, p.49), il est central que le contenu de l'enseignement et les thèmes s'inspirent d'éléments de la réalité de la vie, dont les aspects pertinents doivent être rendus accessibles aux élèves, à travers un travail didactique préparatoire.

Une des caractéristiques de l'EDD est que les thèmes et les contenus ne doivent être attribués de manière fermée à une discipline classique, mais qu'il est plus pertinent de les aborder dans un contexte transdisciplinaire. Mais il serait faux d'en déduire inversement que l'EDD ne peut pas être concrétisée dans les disciplines. Mais c'est finalement l'approche (voir chapitre précédent) qui est déterminante pour savoir si un enseignement participe à transmettre aux élèves les capacités à mener leur vie dans le sens d'un DD. Les exemples contenus dans les textes « Programmes d'études et EDD » montrent les points d'ancrage des thèmes et des objectifs d'apprentissage des contenus dans les domaines disciplinaires et transversaux.

¹⁷ En ce qui concerne les méthodes pour encourager les compétences EDD, le tableau du programme Transfer-21 sous <http://transfer-21.de/daten/materialien/Teilkompetenzen.pdf> peut être utile. Il montre quelles méthodes permettent d'encourager des compétences partielles spécifiques. Cependant, seules 10 compétences partielles de la compétence créatrice sont abordées.

Pour la détermination des thèmes d'une EDD, les dix domaines d'actions sur lesquels se sont mis d'accord les membres des Nations Unies pour la décennie de l'EDD (voir colonne 1 dans le tableau: Objets d'études dans le PER¹⁸) jouent un rôle prépondérant. C'est certainement une des principales raisons qui expliquent pourquoi les différents catalogues de thèmes pour l'EDD ne diffèrent pas significativement¹⁹. Ces domaines d'actions sont complétés par d'autres domaines thématiques: éducation à la citoyenneté, modes de vie durables, santé, justice sociale, utilisation des ressources, changement climatique, biodiversité, mobilité, eau, énergie, etc. (Commission suisse de l'UNESCO). Cependant, la relation entre les contenus de ces domaines thématiques et ceux des domaines d'actions n'est pas claire et il n'y a pas de différenciation entre les thèmes et les domaines transversaux établis de longue date, comme l'éducation à la citoyenneté. Par contre, il est important que les domaines d'actions et les domaines thématiques soient choisis en fonction de l'âge, du rôle social, de la situation d'apprentissage, du champ d'action et du potentiel de conception (ibid.).

Thèmes proposés par l'UNESCO / Von der UNESCO vorgeschlagene Themen	Objets d'études / Studienobjekte	
1. Réduction de la pauvreté / Überwindung der Armut 2. Égalité entre hommes et femmes / Gleichstellung von Mann und Frau 3. Promotion de la santé / Medizinische Grundversorgung für alle 4. Préservation et protection de l'environnement / Umweltschutz 5. Transformation de la vie rurale / Ländliche Entwicklung 6. Droits de l'Homme / Einhaltung der Menschenrechte 7. Compréhension interculturelle et paix / Interkulturelles Verständnis und Friede 8. Production et consommation durables / Nachhaltige Produktion und nachhaltiger Konsum 9. Diversité culturelle / kulturelle Vielfalt inklusive Sprachenvielfalt 10. Technologies de l'information et de la communication (TIC) / Informations- und Kommunikations-technologien	• Aménagement du territoire (urbain, rural) / Raumplanung (Stadt und Land) • Architecture écologique / Ökologische Architektur • Besoins / Bedürfnisse • Biens publics mondiaux/Biens publics locaux / Weltweites und lokales Allgemeingut • Biodiversité / Biodiversität • Climat/Réchauffement climatique/Effet de serre / Klima/Klimawärmung/Treibhauseffekt • Commerce mondial / Welthandel • Consommation/Éco-consommation / Konsum/Öko-Konsum • Coopération/Solidarité/Partenariats / Kooperation/Solidarität/Partnerschaften • Croissance de la population / Bevölkerungswachstum • Croissance économique/Alternatives économiques / Wirtschaftliches Wachstum/ökonomische Alternativen • Cycle de vie d'un objet de consommation / Lebenszyklus eines Konsumartikels • Dette / Schulden	• Développement humain / Menschliche Entwicklung • Droits de l'enfant / Kinderrechte • Empreinte écologique / ökologischer Fussabdruck (Terminologie von WWF) • Énergies, (énergies grises et énergies renouvelables, efficacité énergétique,...) / Energien (Graue Energie und erneuerbare Energien, Energieeffizienz,) • Gestions des risques / Risikomanagement • Gouvernance / Regelungs- und Steuersystem • Migration / Migration • Mobilité / Mobilität • Mondialisation et altermondialisation / Globalisierung und Alter-Globalisierung (alternative Globalisierung) • OGM / Gentechnisch veränderte Organismen (GVO) • Pollution / Verschmutzung • Richesse et pauvreté (indicateurs) / Reichtum und Armut (Indikatoren) • Tourisme / Tourismus

Tableau : Objets d'études dans le PER, Formation Générale, Interdépendances (cycle 3, S. 32)

En 2010, le Plan d'Etudes Romand (PER), le nouveau plan d'étude pour la Suisse romande, a été adopté, et il est entré en vigueur en 2011. D'une part, le PER attribue un rôle prépondérant à l'EDD et à l'éducation à la citoyenneté dans tout le plan d'études, dans le sens d'une vision sociopolitique pour tout le projet éducatif (PER, 2010, p.21). D'autre part, un des thèmes de la Formation Générale-

¹⁸ Les thèmes de l'UNESCO n'ont pas été traduits littéralement, La version française correspond à la formulation dans le PER. La version allemande correspond aux domaines d'actions proposés par la Commission suisse de l'UNESCO.

¹⁹ Voir à ce sujet: www.transfer-21.de > Materialien > Lernangebote; www.bne-portal.de > Bildung für nachhaltige Entwicklung > Themen oder: www.umweltbildung.at > Online Materialien > Online-Praxismaterialien > Themen

rale²⁰ est «Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)». Un des thèmes proposés par l'UNESCO est ainsi repris. Ces thèmes deviennent à leur tour des objets d'études qui doivent être abordés à l'école (voir le tableau ci-dessus: Objets d'études dans le PER).

Dans le Lehrplan 21, l'EDD est conçue comme un «thème transversal». Les huit thèmes transversaux s'appuient clairement sur les domaines d'actions de l'UNESCO. Ces thèmes sont intégrés par les équipes des domaines disciplinaires dans les plans d'études des domaines disciplinaires en fonction de l'âge et du degré scolaire, et des références croisées permettent de les associer de façon claire aux différents thèmes.

Huit champs thématiques présentés en diagramme cible (spiders):

Environnement:	environnement/ressources naturelles, développement technologique/exploitation des ressources
Economie:	économie/gestion/consommation, mondialisation
Société:	aspects sociaux et humains, citoyenneté, culture/éthique, santé/bien-être

(Kyburz-Graber et al., 2010, S. 13f.)

En ce qui concerne l'enseignement concret, on trouvera par exemple dans le moyen d'enseignement « Handeln statt Hoffen » (Kyburz-Graber et al., 2010, p. 13s) une liste de thèmes, sous forme de diagramme cible (spiders) formant huit domaines thématiques pouvant être abordés lors d'un enseignement de l'EDD. La répartition des thèmes en trois dimensions environnement, économie et société rend très clair l'orientation vers le triangle du développement durable. Conçus comme un outil d'aide à la planification pour l'enseignement, les diagrammes cible (spiders) permettent de vérifier si une unité d'enseignement répond

aux exigences thématiques de l'EDD. De manière générale, il a été fixé que les trois dimensions (environnement, économie, société) et au moins quatre des huit champs thématique devraient être évalués avec le niveau 2 ou plus (Kyburz-Graber et al., 2010).

Les catalogues de thèmes, qui se différencient peu entre eux – à l'exception du PER et des diagrammes cible (spiders) – se situent en général à un niveau très abstrait. Ils ne constituent des guides pour le choix de thèmes concrets pour l'école que de manière limitée. Künzli & Bertschy (2008, p. 52) proposent une autre façon de choisir un thème: Se basant sur l'hypothèse qu'aucun contenu prescrit, pas même l'idée régulatrice du développement durable, ne peut être déduit des objectifs d'une EDD et que la réflexion sur les processus sociaux en lien avec le développement durable peut se faire sur de nombreux objets, ils proposent, au lieu d'une liste de thèmes, sept cri-

Thèmes transversaux en lien avec l'EDD dans le Lehrplan 21:

- Environnement naturel et ressources
- Politique, démocratie et droits humains
- Genre et égalité
- Santé
- Développement mondial et paix
- Identités culturelles et compréhension interculturelle
- Economie et consommation

Examen en vue du choix des thèmes et de l'orientation:

- Le thème repose-t-il sur une problématique locale ou mondiale ?
- Le thème a-t-il une portée à long terme ? Peut-on mettre en évidence les changements intervenant en cas d'évolution des besoins ?
- Le thème permet-il de mettre en évidence les dimensions socioculturelle, écologique et économique ?
- Le thème se base-t-il sur un champ de connaissances large et différencié ?
- Les répercussions principales et secondaires de décisions sont-elles thématiques ?
- Le thème est-il abordé dans sa signification passée et future ?
- Les savoirs fondamentaux en relation avec le thème sont-ils dégagés et appliqués à d'autres situations ?

(Künzli David et al. 2008, S. 46)

²⁰ Les autres thématiques sont MITIC – Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication; Santé et bien-être; Choix et projets personnels; Vivre ensemble et exercice de la démocratie.

tères pour choisir les contenus appropriés à l'EDD à l'intérieur d'un cadre thématique. Cela répond également à la réflexion que les contenus pertinents pour une EDD dépendent du contexte temporel et culturel.

Une autre approche pour susciter des réflexions intéressantes pour l'éducation en vue d'un développement est celle des QSV (questions socialement vives) (par ex. Legardez & Simonneaux, 2011). Ici également, des objets d'enseignement sont identifiés au moyen de critères prédéfinis. Les questions socialement vives sont des questions d'actualité qui suscitent des débats et qui sont perçues comme pertinentes pour la salle de classe. En outre, elles sont perçues, dans le contexte scolaire et social, comme des défis.

Résumé

Toutes les approches présentées contribuent à définir, clarifier et différencier la conception didactique de l'EDD. Ce texte a pour objectif d'analyser les différentes approches et non pas d'identifier une seule approche exceptionnelle. Certes, certaines approches ont certains avantages. Une différence essentielle réside dans le fait que certaines approches mettent plus de poids sur une conception globale et fondée du point de vue didactique (par ex. Les travaux de Künzli/Bertschy, 2007, 2008; Pellaud, 2011), alors que d'autres préfèrent fournir le plus d'exemples et de suggestions possibles pour une mise en œuvre dans la pratique (par ex. Kyburz-Graber et al., 2010; les publications du programme Transfer-21, 2009, 2007 et des fondations FEE & FED, 2011, 2010, 2009 vont vers cette tendance). A quelle approche ou approche partielle sera donnée la priorité dans la mise en œuvre de l'EDD à l'école et dans la formation des enseignant-e-s dépend des objectifs (*par ex. sur quel degré scolaire l'accent est-il mis ? S'axe-t-on plus sur des connaissances de base complètes et didactiquement fondées ou s'agit-il d'élaborer des recettes d'utilisation prêtes à l'emploi ?*) et des conditions (*par ex. dans quel contexte disciplinaire, ou dans quels domaines transversaux l'EDD peut-elle être implémentée dans une HEP spécifique ? Quels intérêts personnels sont présents ?*). La diversité des conceptions laisse une marge de développement qu'il faut considérer et concrétiser. Ce qui est crucial, c'est de ne pas perdre de vue le point de vue des enfants et des jeunes.

Sources

- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A. & 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"*. (Download: <http://www.edk.ch/dyn/14664.php>)
- BMZ/KMK Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Kultusminister Konferenz (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn. (Download: http://www.bne-port-tal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_national/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20den_20Lernbereich_20Globale_20Entwicklung.pdf)
- FED Fondation Education et Développement (2010). *Education à la citoyenneté mondiale – Un guide pédagogique*. (Download: http://www.globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/Guide_Education_Citoyennete_mondiale.pdf)
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Künzli, Ch. & Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. 3. Überarbeitete Fassung. Universität Bern. (Download: http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE_Didaktisches_Konzept_Feb08.pdf)
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2010). *Apprenons à construire l'avenir par*

- l'éducation en vue du développement durable. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire.* Berlin: Programm Transfer -21. (Download: http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/MA/Apprenons_EDD.pdf)
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). *Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I.* Klett und Balmer Verlag Zug.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation.* Educagri éditions.
- Li Hamburg / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2010). *Globales Lernen. Didaktisches Konzept.* Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. (Download: http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/dokumente/Didaktisches_Konzept.pdf)
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten.* (Forschungsbericht Nr. 60) München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E.-R. (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire.* Ed. Balland, Paris.
- Nagel, U., Kern, W. & Schwarz, V. (2006). *Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable sous l'angle de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et de l'éducation dans une perspective globale* Pädagogische Hochschule Zürich. (Download: http://www.educ-envir.ch/fileadmin/user_upload/resources/Etude_compетенces_edd_phzh.pdf)
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable.* Editions Quae. Versailles Cedex.
- Plan d'études romand / PER (2010). (Download über: <http://www.plandetudes.ch/>)
- Programm Transfer-21, (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen.* Berlin. (Download: http://www.bne-kompass.de/fileadmin/user_upload/downloads/Transfer21_Gestaltungskompetenz.pdf)
- Programm Transfer-21 (2007a) (Hrsg.). *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote.* Berlin. Download: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf
- Riekman, 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.
- Rychen, D.S. & Salganik, I.H (eds.)(2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Hogrefe & Huber.
- SBE Stiftung Bildung und Entwicklung (2010). *Globales Lernen ein Leitfaden.* (Download: http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf)
- Schweizerischer Bundesrat (2008). *Strategie Nachhaltige Entwicklung: Leitlinien und Aktionsplan 2008–2011.* Bericht vom 16. April 2008. Bern. (Download: http://www.nachhaltige-beschaffung.ch/pdf/Strategie_Nachhaltige_Entwicklung_2008_2011_de.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement (2004). *Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignant(e)s en Suisse.* Bern. (Download: http://www.educ-envir.ch/fileadmin/user_upload/resources/integration_EDD_HEP.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2010). *Education en vue du développement durable. Une définition.* Bern. (Download: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd-definition_FEE_FED.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2009). *Agir pour l'avenir.* Bern. (Download: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/EDD_Agir_pour_avenir.pdf)
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstver-*

ständigkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel. 2001, S. 17-31.

Contact: Anita Schneider, PH Zürich, anita.schneider@phzh.ch (Version: 13.06.2013)

Enseigner le développement durable ou éduquer en vue d'un développement durable?

Francine Pellaud

Résumé: Le développement durable (DD) est un projet de société. Avoir bénéficié d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD) devrait se traduire par la capacité à reconnaître la complexité des situations, à en faire une approche systémique pour en comprendre les enjeux, à être capable, le cas échéant, d'aller quêter des informations valables, à effectuer des choix et à agir en fonction de ses propres valeurs²¹.

Il est essentiel, pour bien comprendre les objectifs que nous allons poser, de faire une distinction entre « enseigner le développement durable » et « éduquer en vue d'un développement durable ». L'acronyme EDD fait référence, dans les textes officiels de l'Unesco par exemple, à l'éducation en vue d'un développement durable. Mais il est également utilisé par les différents auteurs et formateurs pour désigner l'éducation « au » ou « pour » le développement durable, voire parfois dans le sens d'un enseignement du développement durable. C'est à ce niveau que se situent les plus grandes différences.

Définitions proposées par les dictionnaires usuels du WEB :

Enseigner : Faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons (Larousse). Transmettre un savoir de type scolaire ou non. Rendre compétent dans un domaine déterminé (portail lexical CNRTL).

Eduquer : Former quelqu'un en développant et en épanouissant sa personnalité. Développer une aptitude par des exercices appropriés. Développer chez quelqu'un certaines aptitudes, certaines connaissances, une forme de culture (Larousse). Donner à quelqu'un tous les soins nécessaires à sa formation et à l'épanouissement de sa personnalité (portail lexical CNRTL).

Synonymes d'enseigner : apprendre, instruire, révéler, faire connaître, montrer, signaler, indiquer, expliquer, éclairer. Eduquer n'arrive qu'en dixième position. Pour éduquer, enseigner n'apparaît pas dans les dix premières propositions (Université de Caen, 08.11.2011).

Enseigner le développement durable

Enseigner le DD consiste à comprendre ce que recouvre le développement durable, le rôle de chacun des partenaires (des instances supranationales à l'individu), notamment dans la mise en œuvre de l'Agenda 21, décidé en 1992 à Rio. Il consiste à réaliser le rôle des Agendas 21 locaux, voire scolaires, à aborder des problématiques reconnues comme faisant partie du DD (changements climatiques, déforestation, crise économique, fossé Nord-Sud, etc.) et à en analyser les causes et les effets. Il s'agit avant tout d'une connaissance intellectuelle, cognitive, d'un concept qui est en soi un projet de société mais qui se traduit par une multitude de textes, d'institutions, de mesures, de gestes, etc. Un projet de société dont les fondements reposent sur trois principes : « un idéal de justice sociale pour les populations de la planète » d'aujourd'hui et demain, un « idéal de précaution et de justice environnementale » et un « idéal de débat ouvert et de participation de tous à la décision et aux choix²² ».

²¹ Voir à ce propos le texte : [Transmettre, reconnaître, vivre ou clarifier les valeurs ?](#)

²² Ces 3 principes sont évoqués par D. Pestre. Développement durable : anatomie d'une notion in *Natures, Sciences, Sociétés* 19, 31-39 (2011).

Par exemple, enseigner les changements climatiques nécessite l'acquisition de connaissances telles que la chimie et la physique de l'atmosphère et de l'eau, l'influence de ces changements sur la biodiversité, la connaissance des courants marins et de leur influence sur le climat, la reconnaissance des zones inondables et des déplacements de population possibles, celle des zones de désertification, de cultures vivrières, etc.

Eduquer en vue d'un développement durable

Eduquer en vue d'un développement durable est plus subtil et plus délicat, car l'éducation ne se limite pas à fournir une certaine quantité de connaissances sur un sujet donné. Elle fait appel à des valeurs, au sens que nous donnons à la vie, elle vise à développer l'autonomie de pensée et donc le sens critique autant que l'investissement et l'action. En ce sens, mettre l'éducation en vue d'un développement durable au coeur d'un plan d'études scolaire, par exemple, est un acte politique, qui engage l'école à participer de manière active, pour la part qui lui revient, à la mise en œuvre d'un choix de société particulier, qui fait consensus, du moins en Suisse, puisqu'il fait partie de l'article 2 de la Constitution, mais envers lequel existent néanmoins des tensions plus ou moins vives. De fait, dans le plan d'études romand (PER), cadre commun régional pour la scolarité obligatoire des cantons qui l'ont accepté, l'EDD constitue un positionnement fort et formel. Elle est considérée en effet comme LA perspective du projet global de formation de l'enfant et du jeune avec une visée d'action citoyenne : apprendre à penser pour agir. Cette orientation claire de la formation, issue d'un choix d'une politique, fixe des objectifs éducatifs qui dépassent la seule acquisition de connaissances, comme on pourrait les retrouver dans un simple enseignement du développement durable²³.

Néanmoins, même si cette éducation en vue d'un DD dépasse l'acquisition de connaissances, elle ne saurait se passer de sujets concrets, tirés ou non de questions socialement vives. Elle se « nourrit » donc des thématiques de DD. De ce fait, enseignement ou éducation possèdent en commun des outils intellectuels (tels que l'approche systémique²⁴), organisationnels (tels que l'interdisciplinarité), de réflexion citoyenne (débat sur la clarification des valeurs²⁵),... Dans tous les cas, nous devons quitter les raisonnements habituels, les logiques linéaires et/ou binaires pour entrer dans des systèmes de pensée qui acceptent de prendre en compte le flou, l'incertain, l'ambivalent, l'aléatoire et le paradoxal²⁶. Autant d'éléments qui ne rendent pas aisée la prise de décision et qui obligent à abandonner définitivement l'idée de certitudes ou de solutions absolues.

Ainsi, avec l'éducation en vue d'un DD, les objectifs se déclinent sous différentes formes. Nous y trouvons une liste de capacités (reconnues comme transversales à l'ensemble de l'acquisition des apprentissages), telles que la collaboration, la communication, la pensée créatrice et la démarche réflexive, mais également des capacités langagières comme l'écoute, l'argumentation et la capacité à débattre, ou logiques telles que l'esprit de synthèse. Nous y voyons également des valeurs, qui proviennent de cette volonté politique liée à un choix de société, et qui incluent la solidarité, le respect, le partage, mais aussi le débat démocratique, dans lequel les pensées critique et créative ont toute leur place²⁷. Enfin, nous y trouvons des modes de raisonnement -déjà cités- relatifs à cette capacité d'appréhender le complexe et d'envisager des solutions, ou du moins des propositions no-

²³ Cette reconnaissance formelle du côté romand peut expliquer d'une certaine manière la différence que nous pouvons observer entre les objectifs alémaniques et romands lorsque nous parlons d'une éducation en vue d'un DD.

²⁴ Pour apprendre à apprivoiser la complexité, voir le texte : [La pensée systémique en EDD](#)

²⁵ Voir à ce propos le texte : [Transmettre, reconnaître, vivre ou clarifier les valeurs ?](#)

²⁶ Voir à ce propos le texte : [Changer nos modes de raisonnement : les principes du DD](#)

²⁷ Voir à ce propos le texte : [Transmettre, reconnaître, vivre ou clarifier les valeurs ?](#)

vatrices et sortant des cadres trop stricts des logiques habituelles²⁸.

Par exemple, aborder les changements climatiques dans une perspective d'éducation en vue du DD nécessite de se pencher sur les connaissances présentées dans l'exemple précédent afin de comprendre les causes et les enjeux du problème. Mais c'est également se questionner sur l'émergence du problème (était-ce prévisible ? Avait-on les connaissances nécessaires à l'époque ?), les modes de raisonnement (non-compréhension des boucles de rétroaction, vision à court terme, non-prise en compte des interdépendances, etc.) et les choix de société (recherche d'une croissance économique, enjeux politiques, développement de la liberté individuelle et du libre arbitre, etc.) qui l'ont engendré. Une réflexion sur les valeurs, qu'elle soit un préalable à l'activité ou un aboutissement, permet de déterminer la manière dont ce problème est vécu par chacun. L'esprit critique est convoqué à chaque instant, que ce soit dans les documents analysés (pourquoi y a-t-il une controverse scientifique sur ce sujet ? A partir de quand les scientifiques ont-ils mesuré le problème ? Pourquoi ne les a-t-on pas écoutés ? Quels étaient les enjeux ?), la manière dont les politiques, les industriels ou le milieu économique proposent ou envisagent des solutions, etc. Enfin, la pensée critique doit être accompagnée d'une pensée créatrice, afin que les élèves puissent se projeter dans l'avenir qu'ils ont envie de construire pour eux... et leurs futurs enfants. En d'autres termes, comment penser la production de biens pour que, tout en contribuant au développement économique et social, elle ne nuise pas à l'environnement, voire qu'elle participe à sa pérennité, ou mieux, à son amélioration ? Quelle place donner à la voiture dans le futur ? Et aux vacances ? Etc.

Pour atteindre l'autonomie de pensée, la responsabilisation, le développement d'une pensée critique et créative, des approches pédagogiques spécifiques et adaptées doivent être proposées. Une conférence, un film, une lecture, etc. sont certes des manières d'aborder traditionnellement des thématiques qui peuvent être porteuses de réflexions et inciter au changement, pour autant qu'elles ne deviennent pas dogmatiques. Cependant, la dynamique pédagogique qui semble le plus à même d'atteindre les objectifs de l'EDD reste la pédagogie de projet. Même si parfois le projet en question se limite à une réflexion prospective et créative, sans passer à une mise en œuvre concrète.

Last but not least, si l'enseignement du DD permet d'approfondir un sujet en particulier, jusqu'à en devenir un « spécialiste », une éducation en vue d'un DD a une prétention plus étendue : celle de donner à l'apprenant les outils nécessaires pour exercer une éducation aux choix. La visée de formation veut encourager une prise de conscience de sa responsabilité de citoyen pour l'inciter à devenir un acteur de la vie, capable de participer à la société de demain en tenant compte de ses besoins individuels, de ceux d'autrui et bien sûr de ceux de la planète.

Sources bibliographiques

Pestre, D. (2011). Développement durable : anatomie d'une notion. *Natures, Sciences, Sociétés*, 19, 31-39.

Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Quae, Paris

Contact: Francine Pellaud, HEP FR, pellaudf@edufr.ch (Version: 13.06.2013)

²⁸ Voir à ce propos le texte : Anticiper sur l'avenir pour agir en conséquence : les besoins en matière de pensée prospective

Programmes d'études et EDD

L'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le Plan d'étude romand (PER)

Myriam Bouverat

Résumé : L'éducation en vue du développement durable ou d'un développement durable selon les appellations (EDD) figure dans le Plan d'étude romand (PER) et se trouve étroitement liée à l'éducation à la citoyenneté. Aucune définition de l'EDD n'est donnée dans le PER mais des éléments constitutifs de celle-ci, sont identifiables dans plusieurs domaines disciplinaires et dans la *Formation générale*. L'EDD, telle qu'elle est inscrite dans le PER, offre la possibilité, en complément à l'approche analytique plus disciplinaire des problématiques de société, de développer une approche systémique mettant en évidence les relations entre des savoirs scientifiques identifiés. Un des défis pour l'enseignant est de pouvoir changer de perspective sur des thématiques qu'il enseigne et des problématiques de société sur lesquelles il a sa propre lecture de la réalité.

L'éducation en vue du développement durable (EDD) figure dans le Plan d'étude romand (PER) adopté le 27 mai 2010. C'est un contexte international et national particulièrement incitatif qui a conduit différents acteurs de l'éducation, en Suisse et ailleurs, à penser l'EDD comme un nouveau paradigme pour l'éducation du 21^e siècle ou une finalité de l'Ecole. Et ceci, indépendamment du fait qu'il n'existe actuellement qu'un consensus « mou » sur les définitions qu'elle recouvre, les orientations qu'elle induit et les approches pédagogiques qu'elle nécessite.

L'introduction dans un plan d'étude (curriculum) de l'EDD, étroitement liée à l'éducation à la citoyenneté comme nous le verrons, est une opportunité de réflexion sur le futur des sociétés et la responsabilisation du citoyen de demain qui demande néanmoins de relever de nombreux défis pour la rendre opérationnelle.

De nombreux acteurs ont œuvré depuis pour que l'EDD figure dans le PER. En 2008, dans une recherche de compromis, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a choisi l'option de teinter d'EDD l'ensemble du projet de formation.

L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation ; en particulier, elle induit des orientations en Sciences humaines et sociales, en Sciences de la nature et en Formation générale. (PER, Présentation générale, p. 21)

Nous sommes loin d'un changement de paradigme éducatif et d'une remise en question de la forme scolaire même si certains éléments peuvent servir de tremplins pour traiter d'enjeux de société complexes dans l'esprit d'une citoyenneté démocratique. Pour ce qui est de la mise en œuvre au niveau de la classe ou de l'établissement scolaire, des pistes pour des projets pédagogiques dont l'EDD serait le fil conducteur, sont ouvertes.

L'EDD, vision de société ou grille d'analyse ?

Le PER s'inscrit dans le cadre de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire qui, outre l'acquisition et le développement de connaissances et de compétences fondamentales, vise également le développement de la personnalité autonome des élèves et l'acquisition de « compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis d'autrui et de l'environnement » (CDIP 2007a, art.3), ce qui « se rapproche assez bien d'une formulation compatible avec l'EDD » comme le soulignent les ONG « Fondation Education et Développement » (FED) et Fondation suis-

se d'Education pour l'environnement (FEE) – aujourd'hui réunies dans l'agence nationale « Education 21 » - dans la consultation 2006 sur le projet Harmos (CDIP 2007b, p.10).

Par ailleurs, la déclaration politique²⁹ (CIIP, 2003) qui fonde le PER, affirme que l'Ecole « assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction [...] ». Dans le PER, la première mission d'instruction se retrouve principalement dans les cinq domaines disciplinaires, et la seconde mission est plus spécifiquement énoncée à travers les différents champs de la Formation générale qui « rend visible des apports éducatifs en lien avec le projet de formation de l'élève et permet d'aborder des questions socialement vives » (PER, 2010).

Cette double articulation du plan d'étude se reflète dans les espaces que l'Education en vue du développement durable, de même que l'éducation à la citoyenneté, y occupent³⁰.

Elle [L'EDD] contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. Elle teinte l'ensemble du projet de formation ; en particulier, elle induit des orientations en *Sciences humaines et sociales*, en *Sciences de la nature* et en *Formation générale*.

[...]

L'éducation à la citoyenneté est destinée à préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. (PER, 2010)

L'EDD permet donc d'appréhender les « enjeux majeurs de ce début du vingt-et-unième siècle, les problématiques liées au développement durable [qui] impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques » (PER, 2010).

Notons finalement qu'aucune définition³¹ du développement durable et de l'EDD ne sont données dans le PER ! Il est juste précisé, dans les commentaires du champ thématique *Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)* de la Formation générale que :

[...], le développement durable peut aussi être vu comme une grille d'analyse permettant d'étudier les enjeux mondiaux. Cette grille est composée de cinq dimensions s'inscrivant dans le cadre des droits humains et des bases de la vie :

- Trois domaines interdépendants : économie, social, environnement
- Deux axes : spatial, temporel. (PER, 2010)

Le PER, reprenant le choix politique de la Suisse³², se réfère à la définition du développement durable telle qu'elle a été formulée en 1987 dans le rapport Brundtland et au modèle des trois cercles.

Le développement durable devient ainsi, dans le PER, à la fois une vision de société et une grille d'analyse.

²⁹ Déclaration du 30 janvier 2003 de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique

³⁰ Pour consulter le texte intégral : Place de l'éducation et vue du développement durable et de l'éducation à la citoyenneté, in <http://www.plandetude.ch>

³¹ La FED et la FEE, qui ont un mandat de la CIIP, par rapport à l'EDD, ont publié en 2010, une définition du DD et de l'EDD que l'on trouve sur le site Internet de ces deux organisations (<http://www.globaleducation.ch>, <http://www.edu-envir.ch>). Cette définition consensuelle pour la FED et la FEE n'a cependant jamais été validée par d'autres acteurs de l'EDD. Elle peut néanmoins servir de référence pour les enseignants.

³² Le Conseil fédéral a souscrit à la définition du développement durable la plus largement acceptée sur le plan international, à savoir la « définition Brundtland » (Stratégie de la Confédération pour le développement durable 2012-2015, p. 4-5 reprenant les principes de la stratégie pour le développement durable 2008-2011)

Quant à l'absence de précisions concernant l'EDD, elle s'inscrit dans la tendance que relève Arjen Wals dans le premier rapport de suivi et d'évaluation de la Décennie EDD (2009) d'inscrire l'EDD dans un contexte national voire local. « Il faut donc s'efforcer, non pas de dégager un consensus sur le sens de l'EDD, mais plutôt de se mettre d'accord sur un ensemble de principes clés concernant la portée, l'objet et la pratique de l'EDD ».

Dans cette optique, l'article de Pierre Varcher identifie de nombreux défis à relever pour l'EDD, qu'il regroupe en sept catégories, et enjoint tous les acteurs à les affronter afin « d'explicitier ses positions et de justifier ses choix politiques, institutionnels et didactiques » (Audigier et al. 2011, chap.1).

Où et comment l'EDD se trouve dans le PER

L'EDD, mais plus souvent des éléments constitutifs de celle-ci, sont identifiables dans plusieurs espaces du PER. Nous ne citerons que certains d'entre eux.

La formation générale (FG)

L'EDD se retrouve principalement dans l'ensemble des cinq champs thématiques que représente la Formation générale (FG) qui n'est cependant ni une discipline, ni un domaine disciplinaire. La FG « met en évidence l'importance d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat » [...] « La FG, par la mise en rapports de savoirs organisés autour de thèmes divers, apporte aux apprentissages disciplinaires des perspectives nouvelles ». (PER, 2010).

Ainsi, la FG construite autour du « rapport à soi », « rapport aux autres » et « rapport aux monde »³³, présente le développement durable comme une finalité :

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active **en vue d'un développement durable**. (PER, 2010)

Le champ thématique *Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)* de la Formation générale propose les objectifs suivants pour les trois cycles de la scolarité :

Cycle 1 Reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement...

Cycle 2 Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine...

Cycle 3 Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable...

Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé...

Ces objectifs, formulés comme des compétences d'expert, sont déclinés en composantes qui permettent d'élaborer des situations d'apprentissage concrètes devant permettre aux élèves, comme le préconise Lange (2011) pour *les éducations* à et l'EDD, de « se construire une opinion raisonnée sur la problématique abordée ».

La construction d'une opinion raisonnée comme « intermédiaire entre la *doxa* ou préjugé et l'*epistémê* ou connaissance scientifique rationnelle » [...] comporte une part de flou, d'ignorances, et

³³ La FG a été inspirée des idées d'Edgar Morin prônant un enseignement adapté à la complexité du monde. MORIN Edgar (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Le Seuil. Ouvrage rédigé à la demande de l'UNESCO.

implique une pensée en mouvement, un travail d'élaboration, une posture de recherche » et « permet ainsi de sortir de l'opposition qui existe entre partisans des savoirs et partisans de simples visées comportementales » (Lange, 2011).

A noter que, par exemple, dans les indications pédagogiques d'un objectif (FG36), les deux conceptions de l'EDD, intellectuelle et comportementale, apparaissent :

Orienter les réflexions et les actions des élèves en se référant à la grille d'analyse de l'éducation en vue d'un développement durable

Encourager les comportements respectueux de l'environnement (tri des déchets, emploi rationnel de l'énergie,...)

Pour terminer, nous mettons en évidence dans le champ thématique *Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)* une recommandation ambivalente qui offre aux acteurs de l'école toute latitude de mise en œuvre de l'EDD :

Par son caractère très transversal et rassembleur des contenus disciplinaires, le travail de cette thématique devrait être privilégié lors de projets d'établissement ou de temps décroisonnés. Toutefois, la forte contribution du domaine *Sciences humaines et sociales* et de la discipline *Sciences de la nature* pourrait permettre une prise en charge commune des objectifs proposés.

Sciences humaines et sociales (SHS)

Les intentions du domaine disciplinaire des Sciences humaines et sociales, en faisant référence aux **valeurs** de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et de la Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant, apportent également des éléments d'une EDD :

[II] organise l'acquisition de connaissances, de concepts, d'outils, et de compétences nécessaires à la compréhension du monde dans lequel on vit, pour s'y insérer et contribuer à son évolution **dans une perspective de développement durable**. Par la confrontation méthodique de sources variées et par la formulation et la validation d'hypothèses, il permet à l'élève de situer les enjeux sociaux, économiques, politiques, environnementaux et culturels dans leurs dimensions spatiale et temporelle. Il permet d'acquérir des savoirs et des repères indispensables à la compréhension du monde actuel.

Au cycle 3, les problématiques choisies en Géographie, « permettent à l'élève d'utiliser le raisonnement géographique pour analyser à différentes échelles spatiales des interdépendances entre le social, l'économie et l'environnement (PER, 2010).

Math et Sciences de la nature (MSN)

Ce domaine disciplinaire « choisit de développer la résolution de problèmes et la posture scientifique » afin de permettre aux élèves :

d'acquérir un certain nombre de notions, de concepts et de modèles scientifiques développés progressivement par l'humanité et de réaliser la manière dont les savoirs scientifiques se sont construits ;

d'identifier des questions, de développer progressivement la capacité de problématiser des situations, de mobiliser des outils et des démarches, de tirer des conclusions fondées sur des faits, notamment en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui sont apportés par l'activité humaine ;

de se montrer capable d'évaluer des faits, de faire la distinction entre théories et observations, et d'estimer le degré de confiance que l'on peut avoir dans les explications proposées.

Ainsi ce domaine apporte sa contribution à l'EDD et principalement à sa dimension environnementale. De plus, la compétence de modélisation des phénomènes naturels, techniques, sociaux, développée dans MSN est un outil indispensable pour l'EDD.

L'éducation à la citoyenneté

Comme le déclare Audigier, répondre à la finalité citoyenne de l'EDD, exige de former le futur citoyen à utiliser des outils d'analyse et de choix « pour comprendre une situation et ses enjeux, élaborer une réponse, développer une action, en relation avec les autres acteurs sociaux. » (Audigier et al., 2011, p.55).

La formation du citoyen fait donc partie intégrante de l'EDD puisque sa mise en œuvre se fait « en fonction de la construction de compétences citoyennes » (Audigier et al., 2011, p.50).

Dans le PER, l'éducation à la citoyenneté a pourtant un statut et une place qui lui sont propres et ses liens à l'EDD sont peu explicites. Elle est prise en charge de manière plus spécifique par la *Formation générale (Vivre ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendances)* et par le domaine SHS.

Elle s'organise autour de trois pôles en interaction : *Citoyenneté et institutions, Pratique citoyenne à l'école, Citoyenneté et enjeux de société*. Ces trois pôles sont reliés à différents domaines disciplinaires et à la Formation générale pour ce qui est des enjeux de société.

L'éducation à la citoyenneté, en analysant et débattant des valeurs, principes et objectifs du concept de développement durable, permet également à l'élève de faire le lien entre ses choix et leurs conséquences, et d'effectuer ainsi un transfert entre ses apprentissages et des situations de sa vie quotidienne.

La contribution de la Formation générale et ses thématiques à l'EDD

Comme nous l'avons vu précédemment, la Formation générale est un nœud central pour l'EDD.

Celle-ci regroupe un certain nombre d'éducatrices à (santé, environnement, citoyenneté, media, au choix, droits humains,...) qui correspondent à la demande sociale de relier plus étroitement les apprentissages disciplinaires à la vie quotidienne et préparer le citoyen à affronter les défis du 21^e siècle.

La Formation générale se structure en cinq thématiques énonçant différents aspects d'éducation et de transmission de valeurs :

- MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication)
- Santé et bien-être
- Choix et projets personnels
- Vivre ensemble et exercice de la démocratie
- Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)

Les savoirs disciplinaires ne sont pas pour autant évacués de la Formation générale mais convoqués en fonction de l'analyse et de la recherche de solutions à une problématique sociale recouvrant une ou plusieurs thématiques.

Chacune de ces thématiques fait référence à un cadre théorique différent, des enjeux scientifiques et pédagogiques distincts et des valeurs qui restent peu explicités dans le PER. Il est important que la recherche s'intéresse à établir une synthèse de ces différents champs thématiques parfois antagonistes en lien avec l'EDD et les domaines disciplinaires si l'on veut que ces objets d'éducation

existent dans une pratique enseignante qui accorde une place au débat citoyen, à l'interdisciplinarité et au partenariat, contribuant ainsi au développement social et citoyen de l'individu.

Nous terminerons en disant que chaque champ thématique de la FG apporte sa contribution à l'EDD sans qu'ils constituent pour autant, ensemble, l'EDD. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'EDD reste toujours à définir, au moins pour le PER et son contexte romand.

Limites et défis d'une telle approche pour les enseignants

Pour l'école, relever les défis d'un développement durable pourrait être d'arriver à vivre ensemble dans le respect de soi-même, des autres et de l'environnement. Ce bel objectif nécessite le développement de multiples compétences que la mise en œuvre du PER, dans sa conception systémique, permet d'atteindre. Concrètement, chaque enseignant devrait idéalement connaître et comprendre le PER dans son ensemble et pouvoir en découvrir le potentiel pour une EDD telle que présentée par la Déclaration de Bonn au point 9 :

L'EDD met l'accent sur des approches créatives et critiques, sur la capacité à penser à long terme, l'innovation, l'aptitude à faire face à l'incertitude et à résoudre des problèmes complexes. L'EDD fait ressortir clairement l'interdépendance de l'environnement, de l'économie, de la société et de la diversité culturelle aux niveaux local et mondial et prend en compte le passé, le présent et l'avenir. (UNESCO, 2009)

Un des défis pour l'enseignant est de pouvoir changer de perspective sur des thématiques qu'il enseigne et des problématiques de société sur lesquelles il a son propre éclairage et sa lecture de la réalité. Changer de perspective, c'est également analyser une situation sous l'angle social, économique, environnemental, en se mettant dans le rôle de différents acteurs sociaux. C'est aussi prendre en compte la dimension spatiale d'un enjeu : qu'en est-il ici et ailleurs dans le monde? Se projeter dans le temps: qu'en sera-t-il demain?

L'EDD, telle qu'elle est inscrite dans le PER, offre la possibilité, en complément à l'approche analytique plus disciplinaire des problématiques de société, de la compléter par une approche systémique mettant en évidence les relations entre les savoirs permettant de « passer d'une discipline à l'autre pour entrecroiser leurs systèmes de savoirs spécifiques. Les entrecroiser, mais aussi les dépasser en vue de maîtriser une situation existante, de s'adapter à une nouvelle situation ou de créer les conditions d'un changement » (Versailles, Bouverat 2004). Une telle approche interpelle sur le sens, l'utilité et l'efficacité de l'action et des apprentissages.

Conclusion

La prise de conscience du fonctionnement des écosystèmes naturels ainsi que des mécanismes économiques et sociopolitiques constitue un élément central d'une EDD (FED-FEE, 2010). Mais elle doit se fonder sur des savoirs scientifiques identifiés. A ce propos, Alpe et Legardez (2011) s'interrogent sur la légitimité des savoirs véhiculés par l'EDD

« qui utilise souvent les concepts scientifiques de façon allusive, qui intègre de nombreuses références non scientifiques (consensus social, « bonnes pratiques »...) et qui renvoie de façon récurrente à la question des valeurs à transmettre et à faire partager. Plus généralement, l'EDD repose la plupart du temps sur un curriculum caché : il n'y a pas de définition permettant aux intervenants de statuts divers de se retrouver sur un programme permettant de lister des contenus scientifiques à transmettre, pas de progressivité, pas de modalités d'évaluation du résultat de cette éducation – sinon, le plus souvent, par la généralisation des « bons gestes ». [...] De plus, l'omniprésence et la résistance des représentations sociales dans un champ constitué à l'évidence de questions socialement vives – qui font débat dans la société (pour les intervenants comme pour les élèves ou les étudiants) et dans les réfé-

rences des savoirs scolaires ou universitaires - conduit à s'interroger sur les stratégies didactiques et pédagogiques retenues par les intervenants ».

L'EDD répond à une demande sociale d'évolution du système éducatif. Cependant, telle qu'elle est présentée dans le PER, les contours volontairement flous et les articulations disciplinaires de l'EDD encore à préciser réduisent le risque de positionnements trop accentués, vecteur d'idéologies. Par contre, sans garde-fous scientifiquement reconnus elle risque plutôt de se réduire à l'étude sommaire de quelques thèmes connus³⁴ comme l'eau, la forêt ou la biodiversité se terminant par la mise en œuvre d'un catalogue d'écogestes ce qui équivaldrait à réduire l'EDD à sa seule dimension environnementale.

L'objectif est aujourd'hui de répondre aux nombreux défis identifiés pour l'EDD par différents chercheurs³⁵, en n'oubliant pas que l'EDD s'inscrit dans une école démocratique « qui doit éviter de se montrer moralisatrice et garantir, dans un cadre démocratique, un libre choix des élèves quant à leurs opinions et leurs engagements » (Heimberg, 2004).

Bibliographie

- Alpe, Y., Legardez, A. (2011, décembre). *Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques*, Texte présenté au Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses », Clermont-Ferrand
- Audigier, F. (2011). Education en vue du développement durable et didactique. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger & Ph. Haeberli (Ed.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130) (pp. 47-71). Genève: Université de Genève.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2003). *Déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique*. <http://www.plandetudes.ch>
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2011). *Plan d'études romand*. <http://www.plandetude.ch>
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Consultation 2006. Synthèse des réponses*. http://edudoc.ch/record/24458/files/BerichtVernehmml2006_f.pdf
- Conseil fédéral suisse (2002). *Stratégie pour le développement durable*, Berne
- Conseil fédéral suisse (2008). *Stratégie pour le développement durable: Lignes directrices et plan d'action 2008–2011*, Berne
- FED (Fondation Education et Développement) (2002). *Education vers un développement durable - Etat des lieux*. Document inédit
- FED (Fondation Education et Développement) (2004). *Prise de position et propositions de la FED relatives à l'éducation vers un développement durable, suite à la consultation du PECARO*. Document inédit.
- FED & FEE (Fondation Education et Développement et Fondation suisse pour l'environnement) (2010). *Education en vue du développement durable : une définition*. http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/DefEDD_FEDFEE.pdf
- FED & FEE & Groupe de suivi du PECARO (2006). *Education en vue du développement durable*. Texte de référence pour le PECARO. Document inédit.

³⁴ L'éducation à l'environnement a, dans les anciens plans d'études cantonaux, occupé une place importante et privilégié l'étude de certains thèmes (Forêt, Eau, Air, Sol, Énergies, Biodiversité (faune et flore), Climat, Ressources naturelles), l'acquisition de comportements et de valeurs dans le but de développer une conscience environnementale.

³⁵ Récemment, plusieurs publications font mentions des défis de l'EDD : Audigier et al. 2011, Alpe et Legardez 2011, Lange 2011, La revue durable n°42,2011, Pellaud 2011, Pache et al. 2011.

- Heimberg C. (2004). Des enjeux de société. In *Le bazar des z'éducatrices*, FED, FEE, L'Educateur, 9/2004
- Lange J.-M. (2011). Education au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants, in *Carrefour de l'Education*, 2011/3 HS n°1, 71-85.
- LRD (2011). Quels enfants laisserons-nous à la Terre ? [dossier], *LaRevueDurable*, 42.
- Office fédéral du développement territorial (2007). *La Suisse sur la voie du développement durable - Points de repères*.
<http://www.are.admin.ch/themen/nachhaltig/02519/03697/index.html?lang=fr>
- Pache, A., Bugnard, P.-Ph. & Haeberli, Ph. (2011) (éd.), *Education en vue du développement durable. Ecole et formation des enseignants: enjeux, stratégies et pistes*. Formation et pratiques d'enseignement en question, 13 (Revue des HEP romandes et du Tessin).
- Pellaud F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*, Quae éditions
- UNESCO (2009). *Déclaration de Bonn sur l'éducation en vue du développement durable*.
http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf
- Varcher, P. (2011). L'éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer, des défis à affronter. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger & Ph. Haeberli (Ed.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130) (pp. 25-46). Genève: Université de Genève.
- Versailles A., Bouverat M. (2004). Quelles compétences pour un autre monde ? In *Le bazar des z'éducatrices*, FED, FEE, L'Educateur, 9/2004
- Wals, A. (2009). Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) *Contextes et structures de l'Éducation pour le développement durable* (p.26) Paris : UNESCO.

Contact: Myriam Bouverat, myriam.bouverat@edufr.ch (Version: 25.09.2013)

Points de rencontre entre le développement durable, la promotion de la santé et l'éducation en vue d'un développement durable

Theres Bauer & Titus Bürgisser

Résumé: Les concepts de la promotion de la santé et du développement durable, qui s'appliquent au développement global de la société, ont été adoptés presque la même année. Quelle est l'importance de ces deux concepts pour la promotion de la santé à l'école? Comment le développement durable et la promotion de la santé peuvent-ils s'enrichir mutuellement au sein de l'éducation en vue d'un développement durable? Où se situent les défis d'une telle collaboration?

Situation de départ

A la fin du 20ème siècle, les Nations Unies ont adopté deux principes directeurs qui décrivent les visions mondiales pour un développement social :

Le principe directeur de promotion de la santé:

La **Charte d'Ottawa de l'Organisation Mondiale de la Santé OMS** (1986) définit des cadres de vie favorables à la santé et les manières d'influer sur les déterminants de la santé (par ex. conditions de logement, conditions de travail, éducation, réseaux sociaux) avec l'objectif de donner à tous les êtres humains l'accès à des conditions de vie saines et les aider à réaliser ces conditions.

Le principe directeur du développement durable:

Sur la base du rapport **Brundtland** (1987), le développement économique, social et environnemental doit garantir la qualité de vie de tous les êtres humains et des futures générations.

Ces deux concepts directeurs normatifs veulent contribuer à résoudre les défis et les problèmes globaux du 21ème siècle, comme par ex. le changement climatique, la répartition des ressources naturelles, l'évolution démographique ou la pauvreté.

Ce chapitre se penchera sur les questions suivantes: Quel rôle jouent ces concepts dans la promotion de la santé et la prévention à l'école ? Dans quelle mesure ces deux principes se recoupent ? Quelle est la contribution de la promotion de la santé à l'EDD et quelle est celle de l'EDD à la promotion de la santé ? Où est-il nécessaire de conserver l'autonomie et la spécificité de la promotion de la santé ? Quels sont les défis dans la collaboration entre l'EDD et la promotion de la santé et comment y faire face ? Nous clarifierons les fondements de la promotion de la santé à l'école et aborderons en particulier les « écoles en santé ». Ces bases seront ensuite mises en lien avec le développement durable et surtout avec l'éducation en vue d'un développement durable.

(Pour les fondements du DD et de l'EDD, voir la page « [Conceptions de l'EDD](#) ».)

Santé et promotion de la santé

Selon la définition de l'OMS (1946), la santé comprend le bien-être physique, mental et social des êtres humains. La santé est déterminée, d'une part, par des facteurs biologiques et génétiques tels que l'hérédité, le sexe et l'âge et, d'autre part, par différents déterminants de santé qui s'influencent mutuellement (par ex. les possibilités d'éducation, les conditions cadres politiques, les ressources naturelles, le développement économique, les conditions de travail et les conditions économiques, les styles de vie) (Dahlgren & Whitehead, 1991). Selon le Rapport national sur la santé 2008 (Meyer, 2009), les conditions éducatives et les conditions socioéconomiques sont les deux déterminants de santé les plus importants. Alors qu'il est pratiquement impossible de modifier les facteurs biologiques et génétiques, les êtres humains peuvent influencer sur leur mode de vie et leurs conditions de travail et

de vie. Mais, à cause des ressources économiques, culturelles et sociales très différentes, les êtres humains n'ont pas les mêmes chances ni le même pouvoir de décision pour influencer sur ces conditions de travail et de vie, ou mettre en place des modes de vie promouvant la santé. La définition contenue dans la Charte d'Ottawa (1986) montre que la promotion de la santé ne vise pas uniquement le renforcement d'un comportement individuel propice à la santé, mais également l'organisation de relations qui permettent de développer un style de vie propice à la santé:

«La promotion de la santé a pour but de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens de l'améliorer. Pour parvenir à un état de complet bien-être physique, mental et social, l'individu, ou le groupe, doit pouvoir identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie; c'est un concept positif mettant l'accent sur les ressources sociales et personnelles, et sur les capacités physiques. La promotion de la santé ne relève donc pas seulement du secteur de la santé : elle ne se borne pas seulement à préconiser l'adoption de modes de vie qui favorisent la bonne santé ; son ambition est le bien-être complet de l'individu.»

L'orientation intersectorielle de la promotion de la santé montre une approche systémique semblable au concept du développement durable. De nombreuses études internationales mesurent la réussite des pays industrialisés, non seulement au moyen d'indicateurs économiques tel le produit intérieur brut, mais également au moyen d'indicateurs du bien-être et de la qualité de vie. Ces indicateurs (environnement social et naturel, participation aux processus politiques, éducation ou conditions matérielles, etc.) recouvrent une grande partie des déterminants de santé évoqués ci-dessus (Kickbusch, 2012, p. 5ss) et des critères d'un développement durable. Sur la base de la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, de nombreuses études nationales et internationales (OCDE, 2009; UNICEF, 2007; UNICEF, 2011) mesurent le bien-être des enfants par rapport à la durabilité des sociétés.

Similitudes et différences entre les deux principes directeurs

Il existe de nombreuses similarités entre les concepts normatifs de la promotion de la santé et du développement durable (cf. Hafen, 2011; Kickbusch, 2010; Trojan & Legewie, 2000):

- Dans les deux cas, il s'agit de concepts normatifs qui définissent les corrélations entre les systèmes sociaux, économiques et environnementaux.
- Les deux principes sont axés sur les ressources et non sur les déficits.
- L'objectif fondamental est le bien-être et la qualité de vie de tous les êtres humains. Dans les deux concepts, ce sont les valeurs éthiques et la justice sociale qui priment.
- Pour attendre les objectifs, des mécanismes de gouvernance (par ex. des évaluations d'impact sur la santé ou sur l'environnement) sont proposés comme instruments de pilotage pour les différents secteurs et domaines d'action.
- De même, les approches de participation citoyenne (écoles, communes, villes en santé et/ou durables, agenda21) sont semblables.
- Les deux principes ont pour objectif de développer des systèmes extrêmement complexes dans une certaine direction. La mise en œuvre des deux concepts nécessite des connaissances approfondies des synergies systémiques, réactions en chaîne, effets collatéraux et effets à long terme.
- Les deux concepts partent du principe que l'éducation est un facteur essentiel pour atteindre les objectifs et que les écoles sont un important lieu d'apprentissage pour développer les compé-

tences nécessaires. L'**éducation en vue d'un développement durable (EDD)** et les **écoles en santé** sont des stratégies qui permettent aux écoles d'atteindre ces objectifs.

- Lors de la mise en œuvre dans les écoles, différents aspects de la promotion de la santé, de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la citoyenneté mondiale sont souvent intégrés dans le même projet qui s'oriente ainsi aux principes de la durabilité. Ce potentiel doit être mieux utilisé.

Des différences existent en ce qui concerne

- les priorités thématiques et les connaissances spécifiques nécessaires pour aborder ces thèmes.
- l'orientation des programmes d'action et des approches thématiques mis en place jusqu'à maintenant dans les écoles et dans la formation des enseignant-e-s:
la promotion de la santé est fortement orientée sur la construction de réseaux et l'aménagement de l'espace de vie Ecole, et donc sur tous les aspects du développement scolaire. Des coordinateurs et coordinatrices pour la promotion de la santé ont été mis en place dans les écoles. Les autres approches thématiques de l'EDD telles que *l'éducation à l'environnement* et *l'éducation à la citoyenneté mondiale* se sont fortement occupées du développement des disciplines, de la mise en œuvre méthodique dans l'enseignement et du développement de moyens pédagogiques.

Ecoles en santé

Sous l'impulsion de la Charte d'Ottawa a été créé le réseau SHE (Schools for Health in Europe) auquel se sont joints 43 réseaux nationaux, dont la Suisse. Les réseaux soutiennent les écoles dans l'aménagement d'espaces de vie favorables à la santé. Pour cela, on part de la définition suivante : L'école en santé aborde le thème de la santé en mettant en place un processus de développement scolaire qui a pour but de créer un espace de vie qui, d'une part, contribue au renforcement d'un savoir-être en lien avec la santé chez les élèves et qui, d'autre part, encourage la santé sur le lieu de travail et d'apprentissage de toutes les personnes qui participent à la vie de l'école. L'objectif est d'augmenter la qualité de l'école en matière d'instruction et d'éducation » (Paulus, 2003, p. 94). Les objectifs pour la santé en Suisse (SSSP, 2002, S.40) exigent que, jusqu'à 2015, 95% des enfants aient la possibilité d'effectuer leur scolarité dans une école en santé.

L'acquisition de compétences est une des tâches principales de l'éducation scolaire et est donc centrale pour l'éducation à la santé. Kickbusch s'appuie sur la Charte d'Ottawa pour définir la compétence en matière de santé : « La capacité de chacun de prendre dans leur vie quotidienne des décisions qui auront des effets positifs sur leur santé - à la maison, dans la société, à leur place de travail, dans le système de santé, sur le marché et au niveau politique. La compétence en matière de santé permet l'autodétermination, l'autonomie et la liberté de choix en ce qui concerne sa propre santé. Elle améliore la capacité à trouver des informations et à assumer la responsabilité de sa propre santé » (Kickbusch et al., 2005, p. 10). Cette définition a été adaptée par le programme *éducation + santé Réseau suisse*: « La compétence en matière de santé est la capacité de concrétiser le savoir relatif au maintien et à la récupération du bien-être physique, psychique et social en actions et décisions personnelles et collectives, de manière à promouvoir sa santé et celle des autres, ainsi que l'environnement et les conditions de vie. » (éducation + santé Réseau suisse, 2007, non publié).

La promotion de la santé telle qu'elle est comprise ci-dessus fait partie de l'éducation en vue d'un développement durable, car elle se focalise sur l'organisation des conditions de vie et d'environnement de tous les individus et s'oriente sur des critères de qualité semblables à ceux de l'EDD (voir Critères de qualité des écoles en santé, Radix, 2010). L'intérêt pour sa propre santé peut

être un moteur pour organiser son propre cadre de vie selon les principes du développement durable. Dans le contexte scolaire, il est possible de créer des synergies entre les différentes approches thématiques à l'EDD au moyen de matériel pédagogique et de questionnements. (Voir les exemples concrets ci-dessous.)

Possibilités et potentialités de la promotion de la santé comme contribution à l'éducation en vue d'un développement durable

Des initiatives telles que le réseau villes-santé montrent de nouveaux aspects communs dans la collaboration intersectorielle et interdisciplinaire. On peut attendre quelque chose de similaire lors du développement commun des écoles en santé et des Hautes écoles pédagogiques.

Que ce soit dans les écoles ou dans les Hautes écoles pédagogiques, la promotion de la santé offre des possibilités d'apprentissage qui permettent de mieux comprendre et expérimenter l'éducation en vue d'un développement durable. Nous décrivons ci-dessous quelques exemples d'apprentissage.

1. Empowerment: développer des attitudes – construire des savoirs – permettre l'action

La promotion de la santé et l'EDD nécessitent d'aborder des attitudes, de transmettre des savoirs et d'avoir la possibilité d'utiliser ces savoirs. L'approche par lieu de vie (setting) de la promotion de la santé accorde une grande importance au fait que les élèves s'engagent concrètement pour des conditions favorables à la promotion de la santé et adoptent pas à pas un comportement favorable à la santé. Si les conditions facilitent la prise de décision en ce qui concerne la santé (par ex. une culture alimentaire commune à l'école), les élèves peuvent développer des réflexes et transposer ces routines quotidiennes dans d'autres lieux de vie, comme la famille par exemple. La promotion de la santé dispose de savoirs sur comment modifier des comportements et quelles sont les conditions pour cela. L'approche par l'Empowerment – l'appropriation de son propre pouvoir – peut être appliquée à d'autres aspects de l'EDD. Les applications pratiques en lien avec la santé sont l'architecture du bâtiment scolaire, l'aménagement d'un environnement scolaire naturel, stimulant et favorisant le mouvement, la fabrication et l'offre de nourriture saine pour les pauses, la production d'aliments sains et durables dans le jardin de l'école, etc.

2. Participation – les personnes concernées deviennent des participant-e-s

La participation n'est pas uniquement un principe central de la promotion de la santé, mais aussi de l'EDD. Les écoles en santé disposent de beaucoup d'expérience dans le domaine de la planification, la réalisation et l'évaluation de projets et de programmes incluant de manière participative les élèves, les enseignant-e-s, les parents, le concierge de l'école et d'autres personnes participant au développement scolaire. Elles connaissent les différents niveaux de participation (cf. BZgA, 2010), le problème de la participation fictive et les défis que posent les processus participatifs. Des exemples concrets sont, par exemple, différentes formes de participation à la vie de l'école, l'encouragement de la responsabilité individuelle des élèves par l'application de la médiation par les pairs ou la valorisation et la mise à profit des ressources des élèves.

3. Entretenir des collaborations interdisciplinaires – construire des réseaux

La promotion de la santé à l'école est depuis toujours marquée par l'interdisciplinarité. Les enseignant-e-s généralistes, les enseignant-e-s en éducation physique, économie familiale, sciences de la nature, travail social à l'école, etc. s'engagent pour la santé et contribue largement à l'éducation à la santé et à la promotion de la santé. Cela est valable aussi bien pour les écoles que pour la formation des enseignant-e-s au sein des Hautes écoles pédagogiques.

Depuis plus de 15 ans, les écoles en santé acquièrent des savoirs au sein des réseaux, travaillent avec des organisations spécialisées externes actives dans le système social, éducatif et de santé et

utilisent leurs projets et leurs offres. Cette longue expérience de collaboration peut sans problème être mise à profit dans d'autres domaines de l'éducation en vue d'un développement durable (comme, par exemple, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la citoyenneté mondiale).

4. Les thèmes de la santé comme contenus d'apprentissage pour l'EDD

La santé comprend le bien-être physique, mental et social. L'alimentation, le mouvement, la santé psychique, les réseaux sociaux, la sexualité, le partenariat, l'addiction, la violence et la sécurité sont des thèmes de santé importants. Le climat dans l'école et dans la classe est un facteur capital pour la santé psychique des élèves et des enseignant-e-s. Ce thème, tout comme de nombreux autres thèmes de santé, se retrouvent dans d'autres domaines de l'éducation en vue d'un développement durable et se prêtent particulièrement pour développer, à partir de plusieurs perspectives, des connaissances sur des phénomènes et des interdépendances.

A l'instar de l'apprentissage par problème, les thèmes de la santé sont des objets d'apprentissage qui correspondent aux principes d'une EDD (cf. Künzli/Bertschy 2009). En voici quelques exemples pratiques:

La culture alimentaire à l'école

L'exemple du système alimentaire mondial permet de travailler les liens entre le concept de la promotion de la santé et celui du développement durable (Kickbusch, 2010). Du point de vue de la santé publique, il existe deux crises sanitaires mondiales, la faim et le surpoids, qui sont en partie dus au système alimentaire mondial. Le système alimentaire comporte de nombreuses interdépendances entre l'économie, l'environnement et des aspects sociaux. Un pilotage ciblé du système alimentaire pour qu'il devienne un système durable, plus sain et plus équitable pourrait contribuer à la résolution de problèmes de santé publique (faim, obésité) et de problèmes environnementaux (changements climatiques, perte de la biodiversité). Différents projets scolaires dans des écoles en santé abordent le thème de l'alimentation et propose aux élèves une alimentation saine et soutenable..

L'eau

Le thème de l'eau est particulièrement adapté pour aborder en classe tous les aspects d'une éducation en vue d'un développement durable. L'approvisionnement en eau potable est encore plus important que l'alimentation pour la santé et la survie des êtres humains. L'eau potable est disponible en quantité limitée et est souvent polluée, ce qui met en danger la santé de nombreux êtres humains. L'approvisionnement en eau potable dépend directement des questions environnementales et des conditions sociales et économiques dans un pays. L'accès à l'eau est en lien avec le pouvoir et est un facteur économique. La production d'énergie hydraulique et le commerce d'eau potable valent des milliards. Enfin, l'eau est un thème d'enseignement en lien avec les sciences de la nature. Des disciplines telles que la biologie, la chimie, la géologie, la géographie, la physique abordent le thème de l'eau et peuvent contribuer à trouver des interdépendances.

Sexualité et éducation sexuelle à l'école

La sexualité humaine est également un thème qui permet de présenter de nombreux aspects d'une EDD. A côté des processus biologiques qui touchent à la conception, la grossesse et la naissance, le thème recouvre également des questions en lien avec la vie en commun, la communication et la culture. Le thème de la sexualité inspire l'art, la littérature, la musique. La sexualité est étroitement liée à des questions éthiques et donc aux droits humains. La santé sexuelle nécessite des connaissances sur la santé et la maladie et dépend de l'accès aux soins médicaux. Ici aussi, les questions économiques jouent un rôle important. La croissance démographique sur la planète a des conséquences sur l'environnement, l'utilisation de l'énergie et l'exploitation des ressources naturelles.

Le mouvement

Une activité physique suffisante est une nécessité pour le développement sain des enfants et des adolescents et pour une vie saine en tant qu'adulte. Le corps humain et le mouvement offre des occasions passionnantes d'apprentissage dans le cadre de la biologie, la médecine et le sport. Une activité physique suffisante et une alimentation équilibrée ont des effets sur de nombreux domaines de la vie. Notre manière de nous déplacer a des effets sur la consommation d'énergie, la circulation et la qualité de la vie dans les villes et les villages. Ce thème permet d'aborder des questions d'économie, de mobilité, d'énergie, de développement urbain et des questions techniques de manière claire et proche du quotidien. Les élèves découvrent et ressentent les interdépendances entre leur comportement en matière d'activité physique, leurs capacités physique et mentales et leur bien-être psychique. Ces découvertes peuvent être mises en pratique dans le quotidien scolaire si le chemin de l'école, la pratique quotidienne de l'activité physique, les sorties et l'environnement scolaires sont organisés en conséquence.

Les écoles en santé et les autres réseaux

Il existe différents réseaux qui encouragent le développement scolaire et entrent en partie dans les domaines visés par l'EDD. Il s'agit par exemple du réseau des écoles en santé ou du réseau des éco-écoles. Le Réseau suisse des écoles en santé (RSES) a développé des expériences et des structures qui représentent une ressource précieuse pour d'autres aspects de l'éducation en vue d'un développement durable.

La promotion de la santé et l'EDD entre autonomie et interdisciplinarité

Dans la promotion de la santé en milieu scolaire sont actifs des personnes provenant de différentes filières d'études : pédagogie, psychologie, sociologie, ethnologie, médecine, social, etc. Cette longue expérience de collaboration interdisciplinaire donne des informations sur les avantages et les difficultés que peut entraîner l'intégration de la promotion de la santé dans l'EDD. Ci-dessous sont mentionnés quelques points non exhaustifs à ce sujet.

- L'approche interdisciplinaire permet des situations gagnant-gagnant. Les effets des relations sociales sur la santé peuvent être abordés tant du point de vue psychologique que dans une perspective sociologique. De plus, une perspective interdisciplinaire permet de mieux reconnaître les effets secondaires éventuels des interventions (par ex. la prévention du surpoids, les troubles du comportement alimentaire). L'intégration de la promotion de la santé dans l'EDD permettra donc une plus-value.
- Le manque de ressources peut entraîner des conflits de pouvoir entre les acteurs, ce qui peut bloquer la planification et la mise en œuvre des mesures. Ainsi, le médecin scolaire, l'enseignante, la directrice d'établissement ou le médiateur scolaire ont souvent, en raison de leur développement professionnel, un accès et un mandat différent en ce qui concerne la promotion de la santé à l'école. S'il n'y a pas assez de temps pour régler les problèmes et si les connaissances concernant la collaboration interdisciplinaire manquent, il ne sera pas possible de parler d'une seule voix et d'agir ensemble, les intérêts particuliers s'imposeront.
- Les concepts de la promotion de la santé et du développement durable tentent d'aborder des problèmes complexes dans des systèmes différents et interdépendants. Rien que l'orientation de la promotion de la santé à l'école telle qu'elle ressort de la vision de la Charte d'Ottawa est exigeante et nécessite, dans le meilleur des cas, la mise en place d'un projet d'établissement d'au moins une année.
- Le champ scolaire est marqué par la société. Des termes comme santé et durabilité sont également utilisés dans le commerce. Ce qui est « vendu » sous ces termes ne correspond

pas toujours à la vision d'un développement durable ou à celle de la promotion de la santé. Ainsi, un yaourt qui vante un style de vie sain n'a pas grand-chose à voir avec la Charte d'Ottawa. Afin de pouvoir discerner la dilution et la commercialisation de ces principes, des connaissances interdisciplinaires approfondies sur la promotion de la santé et le développement durable sont nécessaires.

Afin que les différents domaines de l'EDD (promotion de la santé, éducation à la citoyenneté mondiale, éducation à l'environnement, etc.) puissent développer leurs potentiels, il est toujours nécessaire d'aborder et de développer chaque approche thématique. Il n'est donc, par conséquent, pas utile et pas nécessaire de les intégrer entièrement dans l'EDD. Au contraire, des disciplines autonomes sont une condition pour une collaboration interdisciplinaire.

Sources

- Abel, T. & Sommerhalder, K. (2007). *Gesundheitskompetenz: Eine konzeptuelle Einordnung*. Bern: Universität Bern, Institut für Sozial- und Präventivmedizin. Im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit.
- Betram, H., Kohl, S. & Rösler, W. (2011). *Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.
- BZgA (2010). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Download unter <http://www.bzga.de/leitbegriffe/>
- CDIP (2007). *Edducation au développement durable. Plan de mesures*. A télécharger sous http://edudoc.ch/record/24774/files/massnahmenplan_BNE_f.pdf?ln=deversion=1
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Institute for future studies. Stockholm (Mimeo)
- Fondation Education et Développement FED et Fondation suisse d'Education pour l'Environnement FEE (2010). *Education en vue du développement durable: une définition*. A télécharger sous http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd-definition_FEE_FED.pdf
- Hafen, M. (2011). *Gesundheitsförderung, Prävention und Nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Eine systemtheoretische Analyse von drei Konzepten der Zukunftsbeeinflussung*. Luzern: Interact.
- Kickbusch, I. (2012). *21st century determinants of health and wellbeing: a new challenge for health promotion*. In: Global Health Promotion, Vol. 19. Nr. 3. S. 5-7.
- Kickbusch, I. (2010). *Triggering Debate – The Food System: a prism of present and future challenges for health promotion and sustainable development*. Download unter: <http://www.gesundheitsfoerderung.ch>
- Kickbusch, I., Maag, D., & Saan, H. (2005). *Enabling healthy choices in modern health societies. European Health Forum Badgastein*. [Originaldefinition auf Englisch; deutsche Übersetzung durch das Bundesamt für Gesundheit (Schweiz), 2006]
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2010). *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire*. Lausanne, Berne: Programm Transfer -21. A télécharger sous http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/MA/Apprenons_EDD.pdf
- Meyer, K. (éd.) (2009). *La santé en Suisse. Rapport national sur la santé 2008*. Chêne-Bourg: OB-SAN.
- OECD (Hrsg.) (2009). *Doing better for Children*. Download unter <http://www.oecd.org/els/familiesandchildren/doingbetterforchildren.htm>
- Organisation mondiale de la santé OMS (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*. A télécharger sous http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf
- Paulus, P. (2003). *Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt*. In: Aregger & Lattmann (Hrsg). *Gesundheitsfördernde Schule – Eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 93-114). Aarau: Sauerländer.

- Radix (2010). *Critères de qualité du Réseau suisse d'écoles en santé*
<http://www.radix.ch/index.cfm/361C2D2F-0AFF-1D0B-AF527071C82352EE/>
- Société suisse de santé publique (SSSP) (éd.) (2002). *Buts pour la santé en Suisse. La santé pour tous au 21ème siècle* (OMS Europe). A télécharger sous www.sssp.ch
- Trojan, A. und Legewie, H. (2001). *Nachhaltige Gesundheit und Entwicklung. Leitbilder, Politik und Praxis der Gestaltung gesundheitsförderlicher Umwelt- und Lebensbedingungen*. Frankfurt: Verlag für Akademische Schriften.
- UNICEF (Hrsg.) (2007). *Child poverty in perspective. An overview of child well-being in rich countries*. Download unter <http://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf>

Contact: Theres Bauer, PHZH, theres.bauer@phzh.ch
Titus Bürgisser, PHZ Luzern (Version: 13.06.2013)

Education à la citoyenneté et éducation en vue d'un développement durable

Beatrice Bürgler, Christian Graf

Résumé: L'éducation à la citoyenneté et l'éducation en vue d'un développement durable sont similaires dans leurs objectifs éducatifs et les compétences qui leur sont associées. Toutefois, afin de renforcer les deux disciplines, il faut clarifier leurs différences. Le présent article éclaire cette question en trois étapes. Tout d'abord, il compare les objectifs pédagogiques et les compétences. Ensuite, il explicite deux approches de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'éducation en vue d'un développement durable. Finalement, il démontre le potentiel d'une prise en compte consciente de l'éducation à la citoyenneté pour l'éducation en vue d'un développement.

Introduction

L'objectif ultime de l'éducation à la citoyenneté, comprise comme éducation à la démocratie et aux droits humains, est la maturité politique de l'individu. Il s'agit de l'acquisition de compétences essentielles à la participation active à la vie sociale et politique dans une démocratie et à la revendication et la défense des droits humains. Chaque être humain a droit à une éducation qui lui permet de se développer dans sa singularité et de mener une vie responsable et épanouissante en communauté avec les autres. Afin d'atteindre cet objectif, les enfants et les adolescents doivent connaître leurs droits et leurs devoirs et être capables de faire valoir leurs intérêts.

L'éducation doit en principe contribuer à s'orienter dans le monde, à le percevoir, le comprendre et participer activement à sa construction. L'éducation à la citoyenneté fait ainsi partie du mandat de base de l'école obligatoire. Le « droit à l'éducation » apparaît explicitement dans l'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'Homme de 1948. La Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant de 1989, qui a été ratifiée par la Suisse en 1997, déclare dans l'article 28 (Droit à l'éducation) et l'article 29 (Objectifs de l'éducation), que l'accès à l'éducation doit être garanti. Cela pose la question des valeurs et des normes vers lesquels les êtres humains s'orientent pour organiser une « bonne » façon de vivre ensemble en société et de quel type d'éducation cela exige. La Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant souligne que les enfants ont le droit de s'informer, d'être entendus et de se réunir (Art. 12, 13, 15). Les concepts de démocratie et de droits humains, tels qu'ils sont largement admis au 20^{ème} et au 21^{ème} siècle dans les conventions relatives aux droits humains, ont, à cet égard, une importance capitale. L'éducation à la citoyenneté s'entend donc également comme un projet de société qui soutient les individus, avec leurs identités et leurs intérêts particuliers, dans le développement de formes durables et socialement viables de l'économie et de la vie. Il s'agit maintenant de savoir quelles propositions et solutions permettent une forme durable et socialement viable de la vie en commun. Le concept du développement durable offre ici une réponse. La Commission mondiale sur l'environnement et le développement (Commission Brundtland) en a donné en 1987 la définition suivante: « Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (CIDD 2012, 8). Depuis la conférence de Rio en 1992, le développement durable est devenu un concept politique largement admis pour trouver des solutions sociales viables. Le lien entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation en vue d'un développement durable apparaît d'abord dans le principe basé sur la prémisse que la politique se préoccupe de la façon dont les êtres humains vivent ensemble et que le développement durable donne une réponse spécifique à cette préoccupation. Dans cette perspective, cela fait du sens que les enfants et les adolescents abordent le concept du développement durable dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. On peut également partir du principe que l'éducation en vue d'un développement durable contribue à l'encouragement de l'éducation à la citoyenneté par une prise en compte explicite de la perspec-

tive politique. Le présent article se penche sur la question des opportunités qu'offre l'étude du concept du développement durable pour l'éducation à la citoyenneté. Pour cela, nous comparerons les objectifs éducatifs et les compétences de ces deux éducations. Sur cette base, nous montrerons deux exemples d'accès à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'éducation en vue d'un développement durable. Finalement, la nécessité de prendre en compte la perspective politique pour aborder de manière analytique le développement durable sera décrite..

Objectifs de l'éducation et compétences

Que ce soit dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté comme dans celui de l'éducation en vue d'un développement durable, des discussions intenses ont lieu autour des objectifs centraux de ces éducations et en particulier autour des compétences à encourager. Des projets de politique de l'éducation y contribuent, tels l'élaboration de standards nationaux de l'éducation et des plans d'études régionaux, et les changements institutionnels comme la création de l'agence spécialisée en EDD éducation³⁶ et la création du Campus pour la démocratie³⁷. Traditionnellement, l'éducation en vue d'un développement durable est fortement liée à l'éducation à l'environnement. C'est pour cette raison qu'il est indispensable de clarifier les liens de l'éducation en vue d'un développement durable avec les autres thèmes transdisciplinaires telle l'éducation à la citoyenneté. Dans l'éducation à la citoyenneté, il s'agit d'adapter les représentations traditionnelles de l'apprentissage politique (instruction civique) aux défis actuels d'une éducation orientée vers les compétences et de mettre en œuvre les exigences issues des disciplines. Ces deux éducations luttent (généralement dans des processus jusqu'à ce jour séparés) pour une conception largement acceptée de leurs propres objectifs d'éducation, sur la base de laquelle la future éducation peut être structurée et planifiée. Dans ces discussions, il est nécessaire de dépasser les frontières linguistiques.

Contexte normatif

En ce qui concerne les liens entre l'éducation en vue d'un développement durable et l'éducation à la citoyenneté, il faut d'abord retenir que ces deux disciplines se situent dans un cadre normatif qui diffèrent dans leurs objectifs éducatifs. L'éducation à la citoyenneté se réfère à la préservation et au développement de la démocratie, ainsi qu'à la défense et l'encouragement des droits humains. Mais les principes des droits humains et de la démocratie ne sont pas tombés du ciel. Les êtres humains se les sont accordés mutuellement. Les systèmes démocratiques et les droits humains résultent d'une évolution historique et leur création et leur développement, tout comme les individus qui les ont vécu, ont laissé leur marque sur la vie en communauté. La démocratie et les droits humains ont ainsi une dimension normative qu'il faut étayer dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

En ce qui concerne l'éducation en vue d'un développement durable, le contexte normatif est donné par l'orientation intrinsèque au développement durable. L'action de la société doit sciemment s'orienter vers un certain objectif. Cet objectif est défini par la prise en compte des trois dimensions environnement, économie et société, et de la solidarité entre les générations actuelles et futures (CIDD 2012, 8ss). Ce contexte normatif n'est pas donné, il est le résultat de processus sociopolitiques. Il est donc central de ne pas négliger la question de sa justification dans le sens d'une approche éclairée et démocratique du développement durable.

Alors que l'action sociale solidaire, qui signifie les mêmes droits pour tous, se recoupe très fortement avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, la prise en compte explicite des trois dimensions environnement, économie et société induit une différence considérable avec l'éducation à la citoyen-

³⁶ cf. www.education21.ch/fr

³⁷ cf. www.jugenddebattiert.ch/fr

neté. L'éducation à la citoyenneté définit son objectif éducatif central comme les capacités à analyser et évaluer de manière critique les processus politiques et les actions des individus qui en découlent (maturité politique). Les intérêts des acteurs et à quoi ils se réfèrent ne sont pas définis comme étant normatifs, mais sont considérés et analysés comme une constellation prédominante de pouvoirs et d'intérêts. L'éducation à la citoyenneté n'a donc pour objectif de spécifier des solutions politiques, mais de percevoir la diversité des intérêts politiques comme base de l'action politique et d'assurer que cette dernière s'oriente sur les principes de l'égalité des procédures – les principes de la démocratie et des droits humains.

Il est important de comprendre les liens entre l'éducation en vue d'un développement durable et l'éducation à la citoyenneté pour situer dans l'éducation en vue d'un développement durable les accès possibles de l'éducation à la citoyenneté expliqués ci-dessous.

Compétences – Similitudes et différences

«L'éducation en vue d'un développement durable se concrétise par un ensemble de compétences partielles qui sont réunies sous le concept de compétence créatrice» (de Haan 2004, 41). La compétence créatrice désigne une capacité fondamentale de résolution des problèmes et d'action. Cette approche existe également dans l'éducation à la citoyenneté où l'on parle de la *compétence de décision et d'action politiques*. Par cette compétence, on entend, d'une part, la représentation appropriée de ses propres intérêts et la conduite de processus de négociation. D'autre part, il s'agit de reconnaître les possibilités (et limites) de la participation politique et de décider en conséquence les actions possibles (Gollob et al. 2007, Concepts, 6). La citation suivante montre la proximité de cette compétence avec la compétence créatrice telle qu'elle est définie dans le cadre de l'éducation en vue d'un développement durable: «il est exigé des individus qu'ils développent des compétences considérables lors de la participation et l'organisation de processus de recherche de consensus et de décision » (de Haan 2004, 40).

Pour de Haan, c'est le principe de la transformation de soi et du changement de mentalité systématique comme fondement du système éducatif qui est à la base de la compétence créatrice. Celle-ci doit conduire à une gouvernance ciblée qui doit provoquer des changements dans le sens du développement durable. (de Haan 2004, 40). La *compétence de décision et d'action* de l'éducation à la citoyenneté, au contraire, ne se focalise pas sur une solution proposant un contenu souhaitable, Elle vise plutôt à connaître ses propres droits et devoirs et à inclure ses propres intérêts et convictions dans le processus politique de négociation.

Outre la *compétence de décision et d'action*, la *compétence d'analyse et de jugement politique* occupe un rôle central dans l'éducation à la citoyenneté. On entend ici que les événements, problèmes et controverses politiques peuvent être analysés et évalués sous des aspects de valeurs et de fond (Gollob et al. 2007, Concepts, 6). La *compétence d'analyse et de jugement politique* est étroitement liée à la compétence de décision et d'action politiques, puisque l'action politique, dans l'acceptation de l'éducation à la citoyenneté, a toujours lieu sur la base de l'analyse de problèmes, controverses, propositions de solutions sociopolitiques, ainsi que sur les développements de la société.

L'orientation des individus et des groupes vers certaines normes et valeurs et vers les solutions politique en résultant – comme par exemple le principe du développement durable – est ici prise en compte. Les constellations de pouvoirs et d'intérêts en résultant sont analysées et évaluées. Les concepts politiques centraux, tels le pouvoir, la domination, la pénurie et les intérêts sont abordés.

L'action se base à son tour sur ce jugement ou peut servir de point de départ à l'analyse de l'action politique. Il s'agirait dans ce contexte d'analyser le concept du développement durable en tant que concept politique normatif, de clarifier sa propre position à cet égard et d'agir en conséquence.

La compétence à l'empathie, la compassion et la solidarité formulée par de Haan (de Haan 2004, 42) est en lien avec les valeurs. Cette discussion autour des valeurs est également importante dans l'éducation à la citoyenneté, mais se focalise davantage sur la reconnaissance des droits humains et des principes de procédures démocratiques. Sur cette base, il s'agit, dans l'éducation à la citoyenneté, de faire valoir ses intérêts, de défendre ses opinions de manière argumentée et d'emporter la majorité. L'objectif est en premier lieu de parvenir à un consensus qui tienne compte des droits fondamentaux et de la protection des minorités. L'importance de la tolérance, de la solidarité, de l'égalité des chances et de la diversité des projets et des styles de vie, mentionnés par de Haan comme des éléments d'une compréhension actuelle de la démocratie, n'est pas uniquement comprise par l'éducation à la citoyenneté comme des arguments pour soutenir le principe du développement durable, mais également comme des éléments d'analyse des problématiques sociopolitiques.

Approches de l'éducation à la citoyenneté

Le développement durable comme concept politique

La prise en compte délibérée du principe du développement durable comme construction sociopolitique est centrale du point de vue de l'éducation à la citoyenneté. Le concept du développement durable n'est pas établi de manière définitive une fois pour toute, non seulement en raison de sa complexité et des conditions économiques, environnementales et sociales qui changent constamment, mais par le fait qu'il requiert également une discussion politique constante en raison des intérêts et des rapports de forces changeants des différents acteurs, institutions, cercles de discussion et individus.

L'idée de la durabilité est connue dans la sylviculture dès le 18^{ème} siècle et a été inscrite en 1876 et 1938 dans la loi forestière, après une période d'inondations dans le Mittelland suisse comme conséquence d'un abattage intensif des arbres pour la production d'énergie à des fins industrielles. « La loi sur la police des forêts de 1876 contenait un principe révolutionnaire, celui de la durabilité. Ce principe reposait sur la prise de conscience que chaque génération a droit aux mêmes possibilités de rendement. Elle ne peut en utiliser que les intérêts – le bois qui croît – mais ne doit pas toucher au capital – le volume sur pied. La loi de 1876 était et reste un modèle au plan international. » (www.detec.admin.ch).

Le terme de sustainable development – et sa nouvelle signification – apparaît dans la World Conservation Strategy publiée au cours des années 80 et dans l'étude Global 2000 commandée par le président Jimmy Carter (Time to Act 1980, 137 ss.). La Suisse a ratifié l'«Agenda 21», le programme mondial d'actions pour le développement durable lors du Sommet de la Terre à Rio de Janeiro en 1992.

Ainsi, le développement durable est devenu un concept politique normatif internationalement reconnu. En plus du développement historico-politique du concept de développement durable, l'«Agenda 21» a explicité l'importance de l'organisation politique et de la prise d'influence. En s'orientant vers une « bonne gouvernance » (Good Governance) et une «gouvernance mondiale» (Global Governance) comme conditions indispensables pour un développement durable, la dimension politique a été placée au niveau des trois objectifs originaux (Brunold 2009, 69). De plus, le développement durable devait être implémenté en tenant compte des conditions de chaque pays. En 1999, la Suisse a introduit l'idée du développement durable dans sa Constitution (Constitution fédérale, article 2, Buts): « Elle s'engage en faveur de la conservation durable des ressources naturelles et en faveur d'un ordre international juste et pacifique. »

La décennie de l'éducation en vue d'un développement durable proclamée par l'assemblée générale des Nations Unies pour les années 2005 à 2014 a pour but d'ancrer le débat sur les principes du

développement durable dans les systèmes éducatifs nationaux. Du point de vue de l'éducation à la citoyenneté, aborder le concept du développement durable, son développement historique et politique et l'importance actuelle de ce concept marqué par des processus politiques est d'une importance capitale. Les présentations concernant l'histoire du concept du développement durable montrent très bien qu'il s'agit ici d'un processus politique marqué par différents intérêts qui, sous d'autres conditions, aurait pu être différent. Les concepts politiques normatifs comme le développement durable ont une histoire qu'il faut aborder. Hier et aujourd'hui, l'analyse des processus politiques fournit des informations sur les aspects conceptuels et de contenu du développement durable et sur les objectifs éducatifs qui lui sont liés.

La première contribution importante de l'éducation à la citoyenneté à l'éducation en vue d'un développement durable est donc la vision politique sur le concept du développement durable. L'éducation à la citoyenneté offre pour ce faire les outils nécessaires qui permettent d'interroger les acteurs impliqués, leurs intérêts, les valeurs et normes sous-jacentes, le déroulement du processus politique et les conditions-cadres pour l'élaboration de nouvelles bases légales³⁸. Le débat sur les fondements du concept du développement durable pourrait ainsi renforcer les objectifs éducatifs de l'éducation en vue d'un développement durable.

Le cycle politique comme outil d'analyse

Un autre intérêt d'aborder l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'éducation en vue d'un développement durable est l'analyse systématique de processus politiques, où les objectifs du développement durable jouent un rôle.

La compétence politique d'analyse et de jugement joue ici un rôle central. Une analyse et un jugement en profondeur de débats politiques controversés permet aux enfants et aux adolescents d'acquérir une compétence d'action qui correspond aux exigences de la maturité politique. Les convictions et intérêts propres doivent être formulés sur la base de l'analyse et de l'évaluation de questionnements politiques. De Haan fait de la compétence de «faire circuler l'information et représenter le développement durable en public» (de Haan 2004, 43) la compétence fondamentale de planification et d'action. L'éducation à la citoyenneté élargit cette approche dans la mesure où la compétence individuelle de décision et d'action est toujours liée avec l'analyse et l'évaluation de concepts normatifs basée sur des aspects portant sur le fond et sur les valeurs. La «question de la durabilité» n'est donc pas comprise comme un concept donné, mais devrait faire l'objet de l'analyse politique et du débat.

Le cycle politique fréquemment utilisé dans l'éducation à la citoyenneté est un outil approprié pour l'analyse décrite ci-dessus et est présenté ici comme un outil d'analyse possible de l'éducation à la citoyenneté.

³⁸ Un instrument d'analyse possible – le cycle politique – est présenté ici. Vous trouverez d'autres possibilités méthodologiques par ex. dans Gollob, Rolf et al. (2007): Politik und Demokratie – leben und lernen.



Figure : Cycle politique, in: Profil Online, Schulverlag plus

D'une part, travailler avec le cycle politique permet l'analyse et l'évaluation des processus et débats politiques existants. A l'aide des différentes phases, les actions et les déclarations des acteurs politiques peuvent être situées et les intérêts, les intentions, les normes et les valeurs qui leur servent de base peuvent être discutées. D'autre part, le schéma permet d'analyser ses propres décisions et actions et de mieux évaluer ses propres possibilités d'influence. Des concepts politiques importants comme le pouvoir, la domination, les intérêts, les majorités, le lobbying, etc. prennent ici un rôle central et peuvent être compris pas uniquement comme une construction théorique, mais également comme une dimension tout à fait réelle du débat politique. Il s'agit ici, non seulement de l'importance, au niveau individuel, de la formation de l'opinion et de la représentation des intérêts, mais aussi d'un processus sociétal de débat politique dont il faut tenir compte.

Brunold (2009, 71) a, à ce sujet, formulé des « compétences citoyennes » politico-démocratiques, qui soulignent le lien entre la compétence politique d'analyse et de jugement et la compétence politique de décision et d'action:

- «La compétence de reconnaître et évaluer les formes et les conflits éventuels de l'orientation politique, économique, environnementale et sociale des valeurs et de pouvoir ensuite agir
- La compétence de l'engagement civique et citoyen dans la démocratie
- La compétence de faire face aux perspectives multiples des défis globaux
- La compétence de faire valoir les droits humains et des citoyens et de les représenter activement
- La capacité de faire le lien entre des expériences locales et leurs interdépendances dans la société mondiale
- La compétence d'anticiper les risques pour l'avenir et de réfléchir aux alternatives d'actions individuelles et globales et leurs responsabilités lointaines
- La compétence de réfléchir aux modèles individuels et culturels véhiculés par les médias ainsi qu'aux styles de vie et de consommation en tant que citoyen et acteur économiques»

Ces compétences montrent, d'une part, l'implication explicite d'un point de vue qui tient compte plusieurs perspectives dans le sens d'une prise en compte consciente des intérêts, des normes et des visions du monde dominants. D'autre part, les conflits d'intérêts et de valeurs sont perçus comme existants et sont inclus dans le processus d'analyse politique. Le cadre de référence en est toujours les droits humains et le processus de décision démocratique. Les formulations des compétences adoptent ainsi une perspective politique spécifique, en montrant de quelle façon elles peuvent être utiles pour aborder le développement durable.

Contribution de l'éducation à la citoyenneté à l'éducation en vue d'un développement durable

Les chapitres précédents ont mis en lumière divers aspects de la relation entre l'éducation en vue d'un développement durable et l'éducation à la citoyenneté. La contribution de l'éducation à la citoyenneté à l'éducation en vue d'un développement durable se situe principalement dans le fait que l'éducation à la citoyenneté cherche à étudier le débat politique autour du concept normatif du développement durable.

Le concept du développement durable donne souvent le même poids aux trois dimensions économique, environnementale et sociale, ce qui correspond à la norme d'une prise en compte équilibrée des trois domaines. Du point de vue de l'éducation à la citoyenneté, cette vision de l'égalité des trois dimensions du développement durable change dans la mesure où l'accent est mis sur les acteurs impliqués, leurs différents intérêts et pouvoirs, ainsi que les solutions politiques qui en sont issues. L'étude des acteurs touchés et impliqués, de leurs intentions et de leurs possibilités de s'imposer rend plus claires les dimensions du processus politique (cf. Cycle politique). Le poids donné aux trois dimensions du modèle du développement durable n'est pas fixe, mais se modifie par le biais des processus et des décisions politiques (Bürgler/Reuschenbach 2011, 3).



Figure : les constellations des intérêts politiques modifient le poids donné aux trois dimensions du développement durable

L'éducation à la citoyenneté fournit des instruments qui permettent d'analyser et d'évaluer ces modifications et peuvent apporter ainsi une valeur ajoutée à l'éducation en vue d'un développement durable. Cette valeur ajoutée est constituée en particulier par le fait de comprendre le cadre normatif du développement durable comme une construction politique, ce qui permet de justifier sa propre action. Cela encourage la maturité politique, c'est-à-dire la capacité à participer de manière autonome à la vie politique et sociale à trois égards: Premièrement, une meilleure compréhension de ce qu'est la « politique ». Deuxièmement, la capacité de défendre ses intérêts de manière argumentative et donc de convaincre. Troisièmement, cela permet également d'avoir une plus grande influence

sur le processus politique et augmente les chances d'obtenir une majorité pour ses objectifs politiques. Cela vaut aussi pour le principe du développement durable.

Sources

- Barney, G. O., Council on Environmental Quality / US-Aussenministerium (Hrsg.) (1980). *Global 2000. Bericht an den Präsidenten*. Washington:Government Printing Office. Deutsch: Frankfurt am Main, 1980.
- Brunold, A. (2009). Politische Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die UN-Dekade der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: GPJE (Hrsg.). *Aktuelle theoretische und empirische Projekte in der Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts:Wochenschauverlag. S. 68-83.
- Bürgler, B., Reuschenbach, M. (2011). Pakistan spielt beim Weltfussball mit. Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung am Beispiel Fussballproduktion. In: *geographie heute, Heft 295*. Friedrich in Velber/Klett, S. 22-30.
- De Haan, G. (2004). Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7-8*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 39-46.
- Gollob, R., Graf, Ch., Bachmann, B., Gattiker, S., Ziegler, B. (2007). *Politik und Demokratie – leben und lernen*. Bern:schulverlag blmv.
- Gollob, R., Graf, Ch., Tardent, J. (2008). Gemeinsam entscheiden. In: *Spuren – Horizonte*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich/Bern: Schulverlag.
- Comité interdépartemental pour le développement durable (CIDD) (Ed.) (2012). *La Suisse sur la voie du développement durable. Points de repères*. Berne.

Contact: Beatrice Bürgler, PH Zürich, beatrice.buergler@phzh.ch (Version: 13.06.2013)

Contributions de l'économie familiale à l'EDD (version allemande uniquement)

Ute Bender

Un texte qui traite du thème de la «Contributions de l'économie familiale à l'EDD» existe en version allemande uniquement. Il n'a pas été traduit, car il est orienté selon les objectifs des anciens plans d'études pour la partie alémanique de la Suisse.

Résumé: La discipline de l'économie familiale (Wirtschaft, Arbeit, Haushalt dans le Lehrplan 21) peut intégrer des contenus et des objectifs de l'EDD de différentes façons et se prête à la collaboration interdisciplinaire et transdisciplinaire entre les formateurs, les étudiants et les enseignants dans le contexte de l'EDD. Cette collaboration concerne certains thèmes ou domaines thématiques et les compétences qui leur sont liées, mais également les objectifs éducatifs fondamentaux qui sont aussi importants pour le domaine de l'éducation à l'alimentation et la consommation que pour celui de l'EDD.

Réflexions spécifiques sur l'EDD dans la formation des enseignant-e-s

Education en vue d'un développement durable - Rôle et tâches des enseignant-e-s³⁹

Christine Künzli, Franziska Bertschy & Christoph Buchs

Résumé: L'EDD reprend l'idée fondamentale de l'éducation et la concrétise en champs d'action dans le domaine du développement durable, en mettant en avant les compétences qui permettent la réflexion critique, l'examen et le renouvellement permanent de la pratique sociale. Cela a des conséquences sur le rôle et les tâches de l'enseignant-e: ce dernier doit se caractériser par une réflexivité active et par l'encouragement à la critique permettant la formation d'un jugement éthique, dans le cadre d'une EDD.

La durabilité est considérée comme une ligne directrice pour le développement de la société humaine au niveau international, national et local. Elle représente un défi politique et social central. En Suisse, le développement durable est ancré dans la Constitution. Un rôle très important est attribué à l'éducation et en particulier à l'école dans la mise en œuvre du développement durable – le terme même d'éducation apparaît dans pratiquement tous les documents portant sur la mise en place du développement durable, au niveau national comme international. L'ONU considère l'éducation comme la condition sine qua non de la mise en œuvre de l'EDD (E/CN.17/1998/6/Add.2, 1998). C'est un phénomène connu que les demandes et les problèmes de la société aboutissent en exigences envers les institutions de formation et leur sont ainsi transmises. On espère que la « bonne » éducation permette d'aboutir à une « meilleure » génération dont on attend la solution aux problèmes (cf. Oelkers, 1999). Une multiplicité d'approches éducatives se réfère à ce mécanisme (éducation au mouvement, éducation à la paix, prévention de la violence, pédagogie de la protection des animaux) et envers lesquelles on a souvent de grandes attentes. Cependant, Strittmatter (2008), en tant que représentant des professions pédagogiques, met en garde à ce sujet, par exemple contre « les attentes de bien-être trop élevée vis-à-vis de l'école » (p. 28). Les sciences de l'éducation, elles aussi, voient d'un œil très critique ces attentes de réforme et ces ambitions d'amélioration (cf. par ex. von Hentig, 1999; Herzog & Künzli David, 2007; Heid, 1998). Lorsque « faire ce qui est bien » devient l'objectif de l'action pédagogique, cela empêche la construction des compétences dont ont besoin les adolescents pour participer de manière autonome et critique aux débats sur les développements sociaux souhaitables, c'est ce que craint à juste titre Heid (1998). (cf. également Vare & Scott, 2007).

L'EDD doit – comme chaque domaine du système éducatif obligatoire – contribuer à des objectifs éducatifs fondamentaux (Bertschy, Gingins, Künzli David, Di Giulio & Kaufmann-Hayoz, 2007; Bertschy & Künzli David, 2010). L'éducation doit permettre aux hommes et aux femmes d'être des personnes autonomes, de pouvoir prendre des responsabilités et disposer d'un esprit critique tout en abordant la vie de façon positive (Durdel, 2002). Une instrumentalisation des générations futures pour des objectifs politiques actuels n'est pas compatible avec l'idée de l'éducation. Cela signifie que la notion politique de la durabilité ne doit pas apparaître telle quelle en tant que mandat pédagogique, mais elle doit être reformulée sur la bases de réflexions pédagogiques. (Herzog & Künzli David, 2007). La base de légitimation de l'EDD ne peut ainsi être que l'idée régulatrice du développement durable, et non pas l'idée de concrétisations liées au contexte ou d'interprétations. L'objectif d'une EDD ne peut être d'améliorer directement la société ou le monde, ou d'orienter dans une certaine direction le style de vie de leurs membres, mais de permettre aux êtres humains de participer à

³⁹ Le texte se base en grande partie sur Künzli David, Bertschy, Buchs (2012).

un développement durable, développer leurs propres positions et de réfléchir de façon critique à leurs propres actions (Künzli David, 2007; Öhmann, 2007).

Celui qui a la capacité de participer aux processus en lien avec le développement durable doit également posséder la capacité de faire la différence entre un développement durable et un développement non durable. Cela implique à son tour la capacité de porter des jugements éthiques, ou d'utiliser le principe moral contenu dans l'idée du développement durable pour des développements concrets. Conformément à ce principe moral, tous les êtres humains, ont, en vertu de leur humanité, c'est-à-dire sans tenir compte de la couleur de leur peau, leur nationalité ou leur position sociale, les *mêmes* droits fondamentaux à la satisfaction durable de leurs besoins élémentaires. En résulte l'impératif qu'il doit être tenu compte des droits fondamentaux de tous dans les prises de décisions en vue d'actions (dans le sens d'une orientation vers l'avenir) dans le domaine privé, social ou politique.

Dans la discussion autour de l'EDD, l'idée que les questions morales et éthiques normatives jouent un rôle central dans ce domaine éducatif fait également l'unanimité. Ainsi, selon Nagel, Kern et Schwarz (2005), la majorité des 20 spécialistes qu'ils ont interviewés sur le concept de l'EDD voient sa « valeur éducative réelle » dans le « questionnement des valeurs et du sens » (cf. aussi par ex. Vogt, 2001; de Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ & Nutzinger, 2008; Schulz, 2001; Rost, 2002)⁴⁰. L'EDD s'oriente ainsi sur la capacité à la réflexion sur les normes et valeurs morales, c'est-à-dire sur la capacité d'évaluer des actions ou des décisions concrètes sur la base du principe moral contenu implicitement dans l'idée de la durabilité. De plus, il est central de développer la capacité de pouvoir distinguer ce principe moral d'autres points de vue éthiques dans une réflexion méta-éthique et d'aboutir à une position éthique fondée.

L'objectif indicatif prépondérant d'une EDD – à savoir la capacité de participation déjà mentionnée – implique ainsi un objectif partiel orienté vers l'acquisition d'une capacité de jugement moral, en recourant au principe moral décrit plus haut. Il s'agit en particulier de la capacité de jugement moral en lien avec les développements futurs de la société (cf. aussi Rost, 2002; Rost Laustroer & Raack, 2003; de Haan et al., 2008; Schmidt, 2009 ou au contraire Riess, 2010). Heid (2010) souligne également que la formation d'un jugement moral doit être liée à des situations concrètes de décision, en tenant compte de réflexions éthiques, ce qui est toujours prévu dans le cadre d'une EDD.

L'aspect du lien avec l'avenir, un autre élément essentiel d'une EDD, correspond également aux exigences pédagogiques fondamentales selon lesquelles l'éducation est une introduction au monde et une préparation à la création d'un avenir possible (Schleiermacher, 1826/1964). Dans ce sens, l'éducation doit créer les conditions pour participer à la création de l'avenir par une action personnelle ou collective. L'EDD adopte cette idée centrale de l'éducation et définit, dans la perspective du développement durable, les conditions pédagogiques qui permettront de concevoir les développements de la société à l'avenir par une action commune. La base normative sur laquelle doit s'orienter cette action commune est, comme énoncé ci-dessus, l'idée régulatrice d'un développement durable, et donc la prise en compte d'une équité intragénérationnelle et intergénérationnelle. L'objectif socio-politique d'un développement durable n'est ainsi pas inclus dans l'éducation uniquement à cause d'une réalité déficitaire (cf. ci-dessus). En outre, l'EDD prévoit un avenir ouvert et imprévisible, c'est-à-dire un avenir qui n'est pas constamment certain et qualifiable, pour les enfants et les jeunes, un avenir pour la création duquel ils auront les capacités. Cela est compatible avec les exigences de la formation en culture générale. Le potentiel de l'EDD pour les institutions de formation avec un man-

⁴⁰ Herzog & Künzli David (2007) ainsi que Ott & Voget (2007) soulignent également ce point, mais mettent en garde contre le fait de réduire l'EDD à des questions d'éthique et de valeurs.

dat de culture générale⁴¹ se trouve en particulier dans leur référence à l'avenir. C'est cet objectif de l'EDD, à savoir l'acquisition par les apprenant-e-s des capacités d'action commune, qui rend l'EDD foncièrement pertinente pour ces institutions de formation. Car un mandat pédagogique issu d'une pratique non pédagogique (Heid 1998) doit toujours [comprendre] « l'occasion de développer la compétence qui permet la réflexion critique, la vérification, la révision et le renouvellement permanent de cette pratique » (ibid. 22). Il s'agit d'apprendre « [...] à participer aux discours et aux débats politiques dans lesquels est motivé et défini ce qui mérite d'être reconnu comme [...] pratique sociale souhaitable » (1992, 133). De cette façon l'EDD ne contredit pas l'idée de « l'éducation », au contraire : l'EDD reprend l'idée centrale de l'éducation et la concrétise pour des champs d'action dans le domaine du développement durable.

Les objectifs d'une EDD (Bertschy et al. 2007) fixent le type d'action pédagogique se référant à des situations morales et éthico-normatives qu'implique l'EDD. Ces objectifs se basent, d'une part, sur l'idée régulatrice du développement durable et donc sur ses bases éthiques et normatives (cf. ci-dessus) et, d'autre part, sur les objectifs fondamentaux de l'éducation. L'EDD vise ainsi une éducation aux valeurs qui caractérise le rôle de l'enseignant-e comme encourageant activement la réflexion et la critique en ce qui concerne les questions morales et éthico-normatives (cf. également de Haan et al., 2008; Schulz, 2001; Ott & Voget 2007). Un objectif fondamental de ces approches de la pédagogie de la morale⁴² est le développement du jugement moral des élèves. L'objectif est de permettre aux élèves de se confronter, par la réflexion et la critique, à des valeurs et des normes morales, d'atteindre une capacité de jugement moral qui se distingue par la référence à un certain point de vue éthique⁴³ (mentionné ci-dessus). Les normes et les valeurs morales ne sont pas transmises par endoctrinement, mais sont abordées de manière à inciter les élèves à la pensée réflexive, qu'ils aient accès aux ressources importantes et apprennent à interpréter des thèmes moraux de manière différenciée (Oser, 2001; Oser & Althof 1994; Rekus, 2009). Cela signifie qu'une des tâches de l'enseignant-e est de soutenir les apprenant-e-s dans l'approche réfléchie et critique des normes et des valeurs morales, ainsi que d'encourager leurs capacités de jugement moral, afin qu'ils puissent développer et justifier un point de vue éthique.

Sources

- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A. & Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK «Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption»*. <http://www.edk.ch/dyn/14664.php>
- Bertschy, F. & Künzli David, Ch. (2010). Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im Kontext Nachhaltiger Entwicklung. In: Schönbachler, M.-Th., Becker, R., Hollenstein, A., Osterwalder, F. (Hrsg.). *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Walter Herzog* (S. 211-225). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Durdel, A. (2002). *Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- E/CN.17/1998/6/Add.2 (1998). *Capacity-building, education and public awareness, science and transfer of environmentally sound technology*. Report of the Secretary-General. Addendum. Education, public awareness and training. II.2.
- Haan, G. de, Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H.G. (2008). *Nach-*

⁴¹ Für eine Auseinandersetzung mit der Rolle, die verschiedenen Bildungsinstitutionen im Rahmen einer Nachhaltigen Entwicklung zukommt, sei verwiesen auf Bertschy & Künzli David (2010).

⁴² Vgl. für eine Übersicht über verschiedene Ansätze der Moralphädagogik z.B. Oser (2001); Oser & Althof (1994).

⁴³ Idealerweise wird dieser in der Idee der Nachhaltigkeit implizierte ethische Standpunkt mit den Schülerinnen und Schülern (meta-ethisch) begründet und gegenüber anderen Standpunkten abgegrenzt.

- haltigkeit und Gerechtigkeit – Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heid, H. (1992). Ökologie als Bildungsfrage? *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, S. 113-138.
- Heid, H. (1998). Ökologische Pädagogik? Kritische Anmerkungen zu den Voraussetzungen umweltpädagogischen Denkens und Handelns. In: Borelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik, III: Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen* (S. 3-25). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Heid, H. (2010). Werteerziehung – Beitrag zur theoretischen Grundlegung einer Praxis. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (3), 391-403.
- Hentig von, H. (1999). *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München: Hanser.
- Herzog, W. & Künzli David, Ch. (2007). Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen unabgeschlossenen Diskurs. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW (Hrsg.), *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 281-304). Bern.
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Künzli David, Ch. Bertschy, F., Buchs, Ch. (2012). Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft. Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Wannack, E., Bosshart, S., Eichenberger, A., Fuchs, M., Hardegger, E., Marti, S. (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und auserschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann.
- Nagel, U., Kern, W., Schwarz, V. (2005). Globales Lernen, Umwelt- und Gesundheitsbildung und die Nachhaltigkeit. Ein Beitrag zum Kompetenz-Diskurs. *ph-akzente*, 12, Heft 3, S. 3-7.
- Oelkers, J. (1999). Von der Welt des Émile zur Erziehungsdiktatur. In: Lepp, N., Roth, M. & Vogel, K. (Hrsg.), *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts* (S. 37-47). Ostfildern-Ruit: Cantz.
- Öhman, J. (2007). 'The Ethical Dimension of ESD – Navigating Between the Pitfalls of Indoctrination and Relativism.' In: Björneloo, I. & Nyberg, E. (Hrsg.), *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education* (S. 43-47). U N E S C O Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N 4.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 63-89). Weinheim, Basel: Beltz.
- Oser, F. & Althof, W. (1994). *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ott, K., Voget, L. (2007). Ethische Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Online-Magazin „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Verfügbar unter: < http://www.bne-pportal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe__001/01__Beitr_C3_A4ge/Ott_Voget_3A_20Ethische_20Dimensionen.html >
- Rekus, J. (2009). Werterziehung in Schule und Familie. In: *PÄD Forum*, 2, 71-74.
- Riess, W. (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien*. Münster: Waxmann.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25 (1), 7-12.
- Rost, J., Lauströer, A. & Raack, N. (2003). Kompetenzmodelle einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Praxis Naturwissenschaften – Chemie in der Schule*, 52 (8), 10-15.
- Schleiermacher, F.E.D. (1826/1964): *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, Ch. (2009). *Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus*

- der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie*. Opladen: Barbara Buderich.
- Schulz, A. (2001). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Eine ethische Auseinandersetzung*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Hannover. Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Strittmatter, A. (2008). "Bitte keine gesteigerten Heilserwartungen". *Bildung Schweiz*, 10a., 28-29.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change. Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1, (2), 191-198.
- Vogt, M. (2001). Entwicklung, Zukunft und das Ethos globaler Gerechtigkeit. In: Herz, O., Seybold, H., Strobl, G. (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien*. Opladen: Leske + Budrich, S. 117-122.

Contact: Christine Künzli, PH FHNW, christine.kuenzli@fhnw.ch
Franziska Bertschy, NMS PHBern
Christoph Buchs, PH FHNW (Version: 04.09.2013)

Compétences des enseignant-e-s pour la mise en œuvre de propositions éducatives dans le domaine de l'éducation en vue d'un développement durable

Meret Lehmann, Christine Künzli & Franziska Bertschy

Résumé: Cette contribution traite des compétences⁴⁴, dont les enseignant-e-s ont besoin pour enseigner l'éducation en vue d'un développement durable de manière efficace. Trois modèles de compétence sont présentés et leur utilisation dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s est étudiée. Ces trois modèles abordent l'EDD de manière plus ou moins large et s'adressent à des publics-cibles différents. Leur comparaison permet de montrer que les modèles de compétence doivent se limiter aux compétences clés spécifiques à la profession, afin de pouvoir être utilisés comme base de conception d'offres de formation initiale et continue des enseignant-e-s dans le domaine de l'EDD.

On ne peut concevoir de document de politique stratégique sur le développement durable qui n'aborde pas la notion d'éducation. Ce fait souligne l'importance qu'a l'éducation dans le contexte du développement durable. Il conduit à la question des compétences que les enseignant-e-s nécessitent pour élaborer et mettre en œuvre des offres éducatives dans le domaine de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) afin d'atteindre avec les élèves des objectifs éducatifs spécifiques ou tout au moins de les viser de manière professionnelle. Cela pose la question de l'acquisition des compétences dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s. Jusqu'à présent, il n'y a eu que peu de tentatives pour décrire les compétences nécessaires aux enseignant-e-s dans le cadre de l'EDD et de développer des modèles de compétence. Trois modèles de compétence (CSCT, 2008; ECE, 2011; Künzli David et al., en préparation) sont décrits ci-après. Ces modèles ont développé de manières différentes et plus ou moins étendues les compétences des pédagogues pour la mise en œuvre de l'EDD. Les différences se situent en premier lieu dans les fonctions⁴⁵ attribuées à l'éducation en vue d'un développement durable (cf. Di Giulio & Künzli David, 2006), deuxièmement dans les champs professionnels et les domaines des pédagogues et troisièmement dans les limites entre le moi professionnel et le moi personnel. Bien que les trois modèles se centrent sur la question des compétences des pédagogues dans le contexte du développement durable, les différences énoncées plus haut en rendent la comparaison difficile. Les trois modèles prétendent répondre à la question des capacités des enseignant-e-s pour la mise en œuvre de l'EDD. Tous les trois sont proposés aux institutions de formation des enseignant-e-s comme base pour la conception d'offres de formation initiale et continue. La présente contribution examine de façon critique l'utilité des modèles de compétences en la matière.

A cet égard, deux fonctions de l'éducation dans le contexte d'un développement durable sont importantes: d'une part, l'éducation dans le sens d'une **transmission de compétences spécifiques pour une éducation en vue d'un développement durable**, d'autre part, l'éducation comme **mesure pour atteindre des objectifs concrets d'un développement durable**. Dans le cas de la première fonction, il s'agit des compétences qui doivent être développées chez les élèves pour leur permettre de concevoir un développement durable et d'y participer. La deuxième fonction concerne la question des compétences que nécessitent les personnes d'un certain domaine professionnel et qu'elles doi-

⁴⁴ Sans discuter de la notion de compétence, nous adoptons la définition de Oelkers (2006) en ce qui concerne la formation des enseignant-e-s. Sous compétence, nous entendons les capacités dont doit disposer l'enseignant-e pour pouvoir enseigner l'EDD en tant que domaine d'apprentissage.

⁴⁵ Ces fonctions décrivent les différentes tâches de l'éducation dans le contexte du développement durable, comme par exemple la transmission de techniques culturelles comme condition à la participation à l'élaboration du développement durable ou la transmission de compétences spécifiques à un développement durable, ou l'éducation comme mesure pour atteindre des objectifs spécifiques d'un développement durable (fonction instrumentale). (vgl. Di Giulio & Künzli David, 2006).

vent acquérir au cours de leur formation, afin d'apporter une contribution spécialisée qui permettra d'atteindre les objectifs d'un développement durable tels qu'ils sont par exemple énoncés dans l'Agenda 21 (sur cette différenciation, cf. Bertschy & Künzli David, 2010). La présente contribution traite de la compétence des enseignant-e-s spécifiques à leur profession qui apportent une contribution à un développement durable en orientant leur enseignement selon l'EDD. Cette compétence doit pouvoir être acquise lors de la formation initiale et continue des enseignant-e-s.

Le modèle CSCT

Le modèle CSCT (Sleurs, 2008) est l'un des peu nombreux modèles de compétence publiés en ce qui concerne les compétences en EDD des enseignant-e-s. Il doit permettre le développement d'offres pédagogiques pour tous les niveaux scolaires en réunissant les compétences nécessaires pour les enseignant-e-s. Il a été développé par quinze institutions européennes dans le cadre d'un projet de l'organisation internationale ENSI.⁴⁶

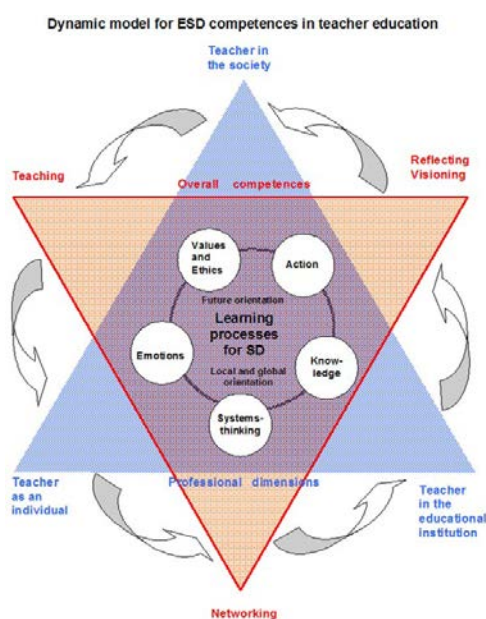


Figure : Modèle de compétences CSCT (Sleurs 2008, 26)

Le Modèle de compétences CSCT prend en compte l'enseignant-e comme acteur dans une institution de formation et comme membre de la société. Les compétences doivent permettre aux enseignant-e-s d'encourager le développement durable dans ces trois domaines. C'est-à-dire que les compétences se réfèrent également au domaine du comportement personnel et social de l'enseignant-e qui doit servir à un développement durable. Le modèle implique l'enseignant-e dans sa personnalité toute entière et pas uniquement dans son rôle professionnel.

Le modèle comprend l'éducation en vue d'un développement durable comme étant en lien avec les défis de la vie dans une société à risques et résume ses objectifs fondamentaux, à l'instar des objectifs de l'éducation publique de la manière suivante:

⁴⁶ Le modèle CSCT se base sur le modèle KOM-BiNE (cf. Rauch, Streissler, Steiner 2008).

- La compétence de comprendre et de changer ses propres conditions de vie (capacité d'autodétermination).
- La compétence de participer à des décisions collectives (capacité de participation).
- La compétence de se solidariser avec ceux qui sont pas capables, quelle qu'en soit la raison, de contrôler leurs propres conditions de vie (capacité de solidarité).

Rendre les êtres humains capables d'exercer une pensée autonome et critique est un objectif éducatif fondamental de l'EDD. La pensée critique doit permettre aux êtres humains de réfléchir à leur style de vie en tenant compte du développement durable, ce qui implique qu'ils doivent être capables de comprendre les exigences issues du développement durable et de mener une réflexion critique sur le sujet.

De manière explicite, le modèle CSCT ne veut pas faire de l'EDD un autre concept éducatif (*adjectival education*), dans le sens des concepts existants comme l'éducation à l'environnement, l'éducation à la paix, mais, au contraire, il souligne le besoin d'une éducation plus vaste qui peut, à travers une approche globale, tenir compte de la grande complexité du développement durable. En lien avec les objectifs éducatifs, une idée, à notre avis intéressante, est exprimée, selon laquelle, d'une part, des compétences spéciales pour une mise en œuvre consciente de l'EDD sont encouragées, et, d'autre part, ces compétences peuvent amener à l'innovation dans les offres pédagogiques, donc, que les compétences en EDD peuvent servir de « leviers d'innovation » (*lever for educational innovation*) dans l'enseignement (Sleurs 2008, 24).

Le modèle différencie trois *domaines de compétences générales* (*overall competencies*) (voir ill.1): *enseigner/communiquer; réfléchir/développer des visions; travail en réseau*. Dans les trois domaines de compétences, on différencie cinq domaines de capacités (*domains of competencies*): *savoirs; pensée systémique; émotions; éthique et valeurs; action* (Sleurs, 2008).

Les trois domaines de compétences générales dans chacun des cinq domaines de capacités et des capacités sont précisés, et les interactions entre les cinq domaines sont énoncés. Les cinq domaines de compétences ne sont pas clairement distingués. Par exemple, le domaine « Emotions » paraît problématique dans la mesure où l'émotion joue un rôle dans tous les autres domaines et où la transmission ou l'apprentissage, qui sont centrales dans l'éducation, sont particulièrement discutables pour ce domaine - c'est également le cas pour le domaine des valeurs.

Comme mentionné, l'enseignant-e n'est pas uniquement considéré en fonction de son métier, mais également comme individu ayant un devoir de citoyen et ayant un rôle à jouer dans l'éducation publique. Il doit donc être qualifié dans tous ces rôles. Le développement d'un comportement personnel et d'un engagement public, pour répondre aux exigences d'un développement durable, ne peut pas être une tâche directement dévolue aux institutions de formation des enseignant-e-s dans le cadre d'un processus de professionnalisation (cf. Baumert & Kunter, 2006). Le modèle fait état de compétences au sens large, qui doivent servir à la promotion et la mise en œuvre d'un développement durable. Il accorde - compte tenu de ce qui est réaliste - que les capacités nécessaires doivent être disponibles dans un collectif et pas chez un seul individu (cf. Sleurs, 2008). Le développement de compétences dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s est toutefois présenté sous l'angle de l'individu. Malgré ou justement à cause du vaste catalogue de compétences dans le modèle CSCT, il reste un besoin considérable de clarification en ce qui concerne les compétences centrales nécessaires à chaque enseignant-e pour planifier et mettre en œuvre des offres éducatives concrètes dans le domaine de l'EDD.

Le Modèle de compétences UNECE

En 2011, un groupe d'expert-e-s internationaux a présenté un autre catalogue de compétences qui s'adresse aux pédagogues en général, et non pas uniquement aux enseignant-e-s. Il vise l'intégration de l'EDD (en prenant en considération toutes les fonctions de l'éducation dans le contexte du développement durable) dans les structures d'accueil et les établissements d'enseignement.

Le modèle UNECE (Nations Unies Conseil économique et social, 2011 / United Nations Economic Commission for Europe 2011) doit être un guide pour encourager le développement durable dans la politique, le développement des institutions et les tâches éducatives. Il s'adresse aux personnes, groupes et institutions ayant un rôle de multiplicateurs dans la mise en œuvre d'un développement durable, et explicitement également aux institutions de formation des enseignant-e-s. L'élaboration et le développement d'offres éducatives concrètes pour transmettre des compétences spécifiques pour un développement durable sont comprises dans le guide, mais n'y sont pas au centre.

Aucun objectif éducatif en EDD, à atteindre à travers un offre éducative, n'est mentionné. En soutien à l'efficacité des compétences proposées et pour rendre clair que la mission du développement durable, relevant de la société dans son ensemble, doit être poursuivie par toute la société, des recommandations sont données à la politique locale, nationale et internationale, aux décideurs de la formation professionnelle privée, aux enseignant-e-s, aux institutions de formation à tous les niveaux du système éducatif, aux responsables des plans d'études et de la conception des manuels d'enseignement et aux responsables de la qualité dans le domaine de l'éducation. Ainsi, les destinataires les plus importants de ce modèle de compétences sont également interpellés.

Le catalogue de compétences se limite à des compétences centrales réalisables (*feasible*) et les auteurs indiquent que les compétences ne doivent pas être considérées comme des standards minimaux, mais comme un cadre (*framework for the professional development of educators*). Le/la pédagogue, qui, dans ce modèle également, n'est pas uniquement considéré au niveau professionnel, doit pouvoir s'orienter sur cette série de compétences.

Quatre domaines, appelés champs de compétences, décrivent ce que le/la pédagogique, en ce qui concerne l'EDD:

- sait (*the educator understands...*) et
- peut faire (*the educator is able to...*); et
- comment il travaille en collaboration avec d'autres (*the educator works with others in ways that...*) et
- se comporte, pour contribuer personnellement à un développement durable (*the educator is someone who...*).

Les quatre champs de compétences sont divisés en trois domaines d'objectifs:

- *Holistic Approach* – Approche holistique: pensée systémique, intégrative, tenir compte de la complexité.
- *Envisioning Change* - Envisager les changements: apprendre du passé, agir de façon inspirée au présent, inclure des visions et des alternatives pour le futur, ainsi qu'emprunter de nouvelles voies et en créer.
- *Achieving Transformation* – Arriver à des transformations: changement de comportement du/de la pédagogue, fixer de nouveaux objectifs et pratiquer de nouvelles procédures, réorienter l'éducation et la formation à tous les niveaux en direction d'un développement durable.

A chacun de ces domaines d'objectifs sont assignées, dans les quatre domaines savoir, pouvoir, collaborer et se comporter, des compétences brièvement décrites.

Ce vaste catalogue de compétences est une proposition pour accomplir la tâche assignée à la société dans son ensemble, à différents niveaux et dans différents domaines de la vie publique. Les exigences qu'il pose vont bien explicitement au-delà des qualifications que pourrait avoir un seul enseignant-e (*educator*) pour orienter son enseignement vers une EDD. A cela s'ajoute le fait que, comme cela a déjà été constaté dans le modèle CSCT, le changement de comportement personnel et de style de vie (*how they should live/how they should be*) dans le sens d'un développement durable ne peut pas être une tâche directe des institutions de formation, qui doivent se concentrer sur le cœur de l'activité professionnelle, sur la préparation, la production et la mise en œuvre de l'enseignement (cf. Bromme, 1997). Sur la base de ces réflexions, le modèle UNECE n'est que partiellement utile comme base de conception d'offres de formation initiale et continue des enseignant-e-s.

Les compétences opérationnelles spécifiques à l'EDD pour les enseignant-e-s de l'école enfantine et primaire⁴⁷

Le dernier modèle présenté ici est développé dans le cadre du projet de recherche ZMiLe⁴⁸. Il servira de base, dans le domaine de l'EDD, pour le développement d'offres de coaching pour la professionnalisation accrue des enseignant-e-s dans la formation continue et pour des offres de formation dans la formation de base au sein des Hautes écoles pédagogiques (Künzli David et al., en préparation). Ce modèle fixe les composantes centrales de la compétence opérationnelle qui qualifie l'enseignant-e pour développer, mettre en œuvre et évaluer des offres d'enseignement en EDD. Les composantes proposées se limitent expressément aux compétences professionnelles de l'enseignant-e, et donc à la qualification de son « moi » professionnel pour la mise en œuvre de l'EDD.

Ce *Modèle de compétences opérationnelles pour les enseignant-e-s de l'école enfantine et primaire* prend comme point de départ une compétence professionnelle déjà existante ou qui sera développée dans le cadre de la formation, mais qui nécessite une spécification en fonction de l'EDD.

Le cadre théorique du modèle fournit des interprétations du développement durable, de l'éducation et de l'EDD (cf. Bertschy et al., 2007; Künzli David, 2007). Les propositions d'enseignement en EDD, pour la réussite desquelles la compétence relative à l'action spécifique de l'EDD est une condition, se focalisent sur les objectifs généraux pour les élèves suivants (cf. également le chapitre «Éléments centraux d'une EDD»).

Les apprenant-e-s doivent être capables de:

- aborder l'idée régulatrice du développement durable et sa concrétisation.
- réfléchir à la signification d'un développement durable dans sa vie personnelle et dans la société.
- développer et évaluer des visions et des projets de vie et les mettre en œuvre.

⁴⁷ A notre avis, en ce qui concerne la formulation de compétences opérationnelles pour les enseignant-e-s, il faut distinguer entre les enseignant-e-s dans des disciplines (aux niveaux secondaire et postobligatoire) et les enseignant-e-s généralistes qui, comme c'est souvent le cas à l'école enfantine et primaire, enseignent différentes disciplines et en particulier les sciences de la nature qui intègrent différentes disciplines. Les compétences nécessaires à la mise en œuvre de l'EDD diffèrent considérablement (cf. également Künzli David, 2007 ou Bertschy et al., 2007). En ce qui concerne les enseignant-e-s dans les disciplines, par exemple, des compétences à la collaboration interdisciplinaire avec d'autres enseignant-e-s sont indispensables.

⁴⁸ « ZMiLe » - Zukunft mitgestalten lernen: projet de l'Institut für Vorschul- und Unterstufe de la HEP FHNW et de l'Institut für Vorschulstufe und Primarstufe NMS, HEP Bern (Nr. 08 s 02 01). ZMiLe comprend une offre de moyen d'enseignement et de coaching sur l'EDD pour les enseignant-e-s de l'école enfantine et primaire.

- négocier et justifier des décisions en lien avec le développement durable.

Comme modèle de structure et comme théorie cadre utilisée de façon critique, nous nous basons sur le modèle de la « compétence professionnelle opérationnelle pour les enseignant-e-s » selon Baumert et Kunter (2006). Nous nous appuyons sur cette proposition, d'une part pour inclure la compétence opérationnelle spécifique de l'EDD dans le discours de la théorie professionnelle et d'en rendre dans ce cadre le débat possible, et d'autre part, parce que le modèle de compétence professionnelle de Baumert et Kunter a fait ses preuves dans des études sur la compétence professionnelle des enseignant-e-s et que des résultats empiriques sont disponibles (cf. Kunter et al., 2011).

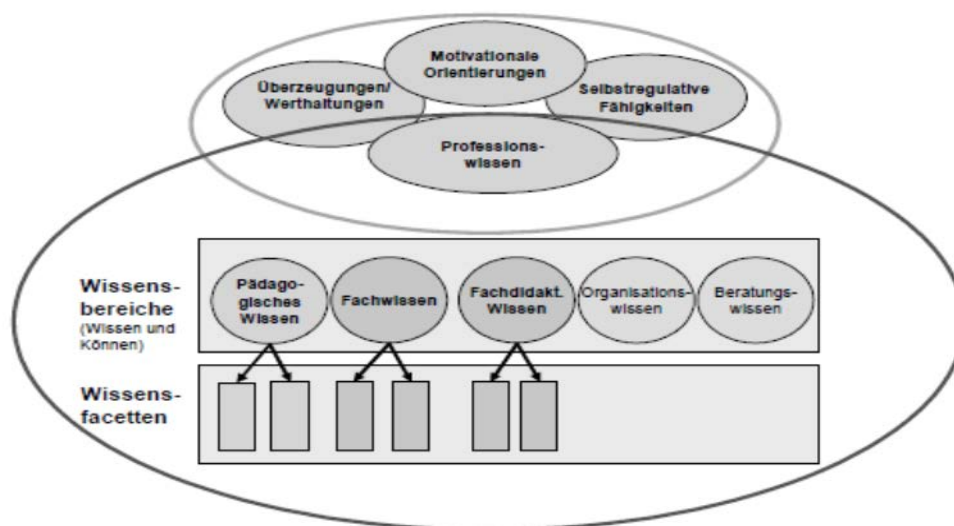


Figure : Modèle de compétence opérationnelle (Baumert & Kunter, 2006, 482)

Le modèle de «compétence opérationnelle spécifique à l'EDD pour les enseignant-e-s de l'école enfantine et primaire » doit répondre aux critères suivants:

- portée pratique pour l'enseignement EDD,
- ancrage théorique,
- graduabilité (c'est-à-dire plus ou moins marqué et manifeste, mais aussi avec un nombre réduit de composantes de compétence, en particulier pour les débutant-e-s),
- peut être enseigné et appris.

Le modèle structurel de Baumert & Kunter (2006) différencie d'abord deux domaines de compétence qui sont ensuite subdivisés en différentes composantes:

- **Domaine de compétence EDD motivation et volition**

Il s'agit ici de composantes de compétence comme par exemple:

- *Reconnaissance de l'éducation en vue d'un développement durable en tant que champ éducatif pertinent et obligatoire pour l'école enfantine et l'école primaire.*
- *Reconnaissance de la coresponsabilité de l'individu dans le processus d'élaboration de l'avenir de la société.*
- *Reconnaissance de la capacité de discernement éthique comme objectif éducatif et partie centrale de la compétence de participation à acquérir par les élèves.*

- **Domaine de compétence EDD savoir et savoir-faire** (*savoir et savoir-faire spécialisés, savoir et savoir-faire didactiques, savoir et savoir-faire pédagogiques, savoir et savoir-faire organisationnels*).

Des exemples de composantes de compétence dans ce domaine sont:

- *Connaître les points de vue spécifiques des acteurs dans chaque champ thématique ou pouvoir apprendre à les connaître*
- *Rendre accessibles aux élèves les perspectives des acteurs à travers des expériences, des questions et des problématiques.*
- *Reconnaître les conflits d'objectifs et d'intérêts dans un champ thématique de l'EDD et savoir comment les aborder de manière constructive.*
- *Permettre aux apprenant-e-s de se confronter avec les conflits d'objectifs et d'intérêts et leur permettre de les aborder de manière constructive.*
- *Connaitre et utiliser des processus participatifs.*
- *Permettre aux apprenant-e-s d'être participatifs et de développer leur capacité de participation de manière ciblée.*

Les composantes des deux domaines sont décrites et justifiées. Le critère de graduabilité est respecté parce que, d'une part, chaque composante est présentée et, d'autre part, la concrétisation et la différenciation sont mises en lumière. L'apprenabilité et la transmissibilité sont des exigences indispensables pour la formation initiale et continue, elles sont examinées et discutées pour chaque composante.

Conclusion

Les deux modèles de compétence CSCT (2008) et UNECE (ECE, 2011) indiquent clairement que la concrétisation de l'approche éducative de l'EDD doit se faire à plusieurs niveaux de la société. Ils montrent que des effets ne sont possibles que par des interventions complémentaires et des efforts interdépendants à tous les niveaux de la société. C'est pour cela qu'ils comprennent des domaines de compétences qui vont bien au-delà des compétences à transmettre dans la formation des enseignant-e-s. Les compétences, définies de façon précise, ne sont toutefois pas étudiées à la lumière de leur apprenabilité ou de leur influençabilité. De plus, la reconnaissance de la complexité de la chose par la création d'un catalogue de compétence complet peut induire une dispersion des forces au lieu de les stimuler et de les utiliser de manière ciblée.

Le modèle de compétence de Künzli David et al. (en préparation) se limite à la compétence spécifique à la profession d'enseignant. Il permet ainsi une focalisation, un caractère obligatoire de la qualification des enseignant-e-s en ce qui concerne l'enseignement de l'EDD et l'atteinte d'objectifs éducatifs spécifiques à l'EDD. Cette focalisation est, à notre avis, une condition importante et la base pour la professionnalisation des enseignant-e-s, c'est-à-dire pour la conception de la formation initiale et continue des enseignant-e-s, afin de les faire adhérer à l'orientation de l'enseignement vers l'EDD et en rendre capables de le faire.

Sources

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A. & Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: "Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption"*. (<http://www.edk.ch/dyn/14664.php>)
- Bertschy, F. & Künzli David, Ch. (2010). Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im

- Kontext Nachhaltiger Entwicklung. In: Schönbachler, M.-Th., Becker, R., Hollenstein, A., Osterwalder, F. (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 211-225). Festschrift für Walter Herzog. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Encyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichtens und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Di Giulio, A. & Künzli, Ch. (2006). Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung und nachhaltiger Entwicklung. In: Quesel, C., Oser, F. (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 205-219). Zürich, Chur: Rüegger Verlag.
- Kunter, M., Baumert, J. Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAVTIV*. Münster: Waxmann.
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung - Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Lehmann, M., Muheim, V. & Wüst, L. (in Vorbereitung). *Professionstheoretische Überlegungen im Hinblick auf Kompetenzen einer Lehrperson für die Umsetzung von BNE*.
- Nations Unies Conseil économique et social (2011). *Apprendre pour l'avenir: Compétences en matière d'éducation au développement durable*.
(http://www.unece.org.unecede.col.iway.ch/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future_%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20FR.pdf)
- Oelkers, J. (2006). Wie lernt man den Beruf? Zum Systemwechsel in der Lehrerbildung. *Wirtschaft und Wissenschaft*, 1, 44-55.
- Rauch, F., Streissler, A., Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: BMUKK.
- Sleurs, W. (Hrsg.). (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. CSCT. Brüssel: Comenius 2.1 project.
(http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf).
- United Nations Economic Commission for Europe (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. ECE.
(http://www.lne.be/themas/natuur-en-milieueducatie/algemeen/nme-internationaal/ECE_CEP_AC13_2011_6-20COMPETENCES-20EN.pdf).

Contact: Meret Lehmann, PH FHNW, meret.lehmann@fhnw.ch
 Franziska Bertschy, NMS PHBern
 Christine Künzli, PH FHNW (Version: 24.09.2013)

Offres didactiques dans le domaine d'une EDD dans la formation des enseignant-e-s

Franziska Bertschy & Christine Künzli

Résumé: Les institutions de formation initiale ou continue des enseignant-e-s doivent proposer quatre offres didactiques, afin que les enseignant-e-s puissent intégrer de manière solide un enseignement sur l'EDD dans leur pratique professionnelle:

1. Permettre d'aborder l'idée régulatrice de la durabilité et les champs d'action sélectionnés sous l'angle du développement durable.
2. Permettre d'aborder les tâches de l'éducation dans le contexte d'un développement durable et le rôle de l'enseignant-e dans une EDD, en particulier au regard des questions éthiques et normatives.
3. Permettre de traiter les exigences didactiques en matière de mise en œuvre d'une EDD dans l'école obligatoire.
4. Permettre de mettre en œuvre une EDD personnelle et accompagnée dans la pratique de l'enseignement.

Quelles sont les offres didactiques spécifiques que doivent proposer les institutions de formation des enseignant-e-s aux (futurs) enseignant-e-s, afin de leur permettre de mettre en place des processus éducatifs dans le domaine de l'EDD ? C'est à cette question que tente de répondre le présent chapitre. Sur la base des réflexions des textes «Education en vue d'un développement durable – le rôle des institutions de formation et des enseignant-e-s» et «Compétences des enseignant-e-s pour la mise en œuvre d'offres de formation dans le domaine de l'éducation en vue du développement durable» ainsi que sur la base de la littérature sur laquelle se fondent ces chapitres, sont réunies ci-dessous en quatre points les offres didactiques pour la formation initiale ou continue. Les propositions didactiques sont d'égale importance et leur ordre de mise en œuvre peut varier.

Permettre d'aborder l'idée régulatrice de la durabilité et les champs d'action sélectionnés sous l'angle du développement durable

La conception d'un enseignement en EDD suppose des compétences multiples, la capacité de synthétiser des connaissances issues de différentes disciplines ainsi qu'une capacité de discernement éthique. Dans la formation des enseignant-e-s doivent être proposées des offres qui permettent aux étudiant-e-s d'approfondir des interdépendances complexes dans des champs d'activités humaines sélectionnés au regard du développement durable et de s'en faire une vision globale. Cela représente une base essentielle pour la planification de l'enseignement dans le cadre d'une EDD. Il faut pour cela se baser sur l'idée d'un développement telle qu'elle est comprise par les Nations Unies. Il faut en particulier différencier l'idée régulatrice de la durabilité et sa concrétisation. La première est une des bases centrales de légitimation d'une EDD (Fien, 2001; de Haan & Harenberg, 1999; Künzli David, 2007).

Lors de la formation initiale et continue, les enseignant-e-s doivent avoir la possibilité de

- connaître des exemples de champs d'activités (par ex. mobilité, alimentation et agriculture, ou textiles et vêtements) (Klann & Nitsch, 1999) dans leurs dimensions économiques, environnementales et socioculturelles. Il s'agit d'analyser des champs d'activités pertinents sous la perspective du développement durable en s'appuyant sur des connaissances fondées (de Haan, 2010).

- comprendre et évaluer des actions et des décisions pertinentes dans les champs d'activités sélectionnés en ce qui concerne leurs conséquences pour l'environnement, la société et l'économie, au niveau local et global, pour le présent et pour l'avenir.
- connaître et comprendre les perspectives des acteurs et de la société dans son ensemble en fonction d'un champ d'activité, et identifier les conflits d'objectifs et d'intérêt en lien avec un champ d'activité.
- mettre en application l'idée d'un développement durable sur la base de principes moraux en vue d'une prise de décisions concrètes dans un champ d'activité.

Permettre d'aborder les tâches de l'éducation dans le contexte d'un développement durable et le rôle de l'enseignant-e dans une EDD, en particulier au regard des questions éthiques et normatives.

Les attentes s'adressant aux institutions de formation et aux enseignant-e-s en ce qui concerne leur contribution à un développement durable sont élevées et parfois démesurées (cf. aussi «Education en vue d'un développement durable – le rôle des institutions de formation et des enseignant-e-s»), Ces attentes sont également parfois en contradiction avec les réflexions théoriques sur la formation (Herzog & Künzli David, 2007). La tâche des institutions de formation de culture générale devrait se limiter dans ce domaine à la transmission de compétences spécifiques qui permettent de participer à l'élaboration des processus d'une éducation au développement durable (cf. Bertschy & Künzli David, 2010). Cette tâche est exigeante et implique la remise en question du rôle de l'enseignant-e – en particulier quand il s'agit d'aborder des questions normatives et éthiques. L'action pédagogique se réfère à cet égard à la méthode de transmission de valeurs dans laquelle le rôle de l'enseignant-e est d'encourager activement la réflexivité et la critique (Öhmann, 2007; «Education en vue d'un développement durable – le rôle des institutions de formation et des enseignant-e-s» dans la présente publication).

Lors de la formation initiale et continue, les enseignant-e-s doivent avoir la possibilité de

- mettre en évidence une conception de la formation et ses conséquences sur les différentes fonctions attribuées aux institutions de formation dans le contexte du développement durable.
- comprendre la mission de l'éducation (au sens de théorie éducative) dans le contexte du développement durable comme la qualification à participer à l'élaboration d'un développement durable.
- connaître le rôle spécifique des enseignant-e-s dans le cadre d'une EDD et d'examiner leur compréhension de ce rôle jusqu'à présent.
- prendre en compte des situations d'enseignement, dans lesquelles les enseignant-e-s et les élèves sont confrontés à des questions normatives et éthiques.

Permettre de traiter les exigences didactiques en matière de mise en œuvre d'une EDD dans l'école obligatoire

L'éducation en vue d'un développement durable propose des réponses didactiques aux questions fondamentales de la didactique (Jank & Meyer, 2002), en particulier des réponses aux questions sur le pourquoi (objectifs), le quoi (contenus) et le comment (transmission) dans l'enseignement. Des réponses à ces questions se trouvent dans différents concepts d'une EDD (voir aussi «Aperçu des principales approches de l'éducation en vue d'un développement durable et les initiatives dont elles sont issues» et «Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable»):

Objectifs: Quels objectifs d'apprentissage doivent être encouragés ? (par ex. Bertschy, Gingins, Künzli, Di Giulio & Kaufmann-Hayoz, 2007; Fien, 2001; de Haan, 2010; Rost, Lauströer & Raack, 2003)

Contenus: Quels sont les contenus adéquats ? (par ex. de Haan, 2002; Künzli David & Bertschy, 2008; Kyburz-Graber, 2006)

Transmission: Sur quels principes didactiques spécifiques pour l'EDD (par ex. la participation ou l'interdisciplinarité) l'enseignant-e peut-il s'orienter ? Quels instruments et méthodes spécifiques soutiennent le processus d'apprentissage ? (par ex. Fien, 2001; Künzli David & Bertschy, 2008; Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010; Summers, Cornay & Childs, 2005).

Lors de la formation initiale et continue, les enseignant-e-s doivent avoir la possibilité de

- connaître les exigences didactiques en matière de mise en œuvre de l'EDD.
- constater les différences entre les approches didactiques et trouver leur propre position.
- prendre conscience de leurs propres habitudes de planification et de les comparer avec les exigences d'une EDD.
- mettre en lien les exigences didactiques avec des exemples de bonne pratique existants (séquences d'enseignement, instruments, matériel, images).

Permettre de mettre en œuvre une EDD personnelle et accompagnée dans la pratique de l'enseignement

Ce n'est que dans le cadre de sa propre mise en œuvre de l'EDD dans sa pratique d'enseignement qu'il est possible d'acquérir de l'expérience en lien avec les exigences didactiques et son propre rôle dans le traitement des questions normatives et éthiques. Des processus de réflexion ciblés et encouragés soutiennent les enseignant-e-s pour mettre en lien les exigences didactiques de l'EDD et le rôle spécifique de l'enseignant-e avec sa propre pratique et ainsi de vraiment la comprendre. (cf. aussi chap. «Apprendre par l'élaboration et la mise en œuvre de projets en EDD», «Transposition de l'EDD à l'enseignement» et «La pensée systémique en EDD» et en particulier Staub, 2004)

Lors de la formation initiale et continue, les enseignant-e-s doivent avoir la possibilité de

- mettre en œuvre, dans le meilleur des cas, une séquence d'apprentissage dans le domaine de l'EDD dans une classe (sa propre classe ou dans le cadre d'un stage de formation), et si ce n'est pas possible, de préparer une planification d'enseignement en EDD (planification de séquences d'apprentissages, développement ou optimisation de moyens d'enseignement).
- de réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage avec le soutien d'une formatrice ou d'un formateur. .

Sources

Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A. & Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK «Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption»*. http://edudoc.ch/record/24373/files/BNE_Schlussbericht_2007_d.pdf.

Bertschy, F. & Künzli David, Ch. (2010). Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im Kontext Nachhaltiger Entwicklung. In M.-T. Schönbachler, R. Becker, A. Hollenstein, F. Osterwalder (Hrsg.). *Die Zeit in der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 211-225). Bern: Haupt.

Fien, J. (2001). *Education for Sustainability: Reorientating Australian schools for a sustainable future*. Tela: Australian Conservation Foundation. Griffith University.

- Haan, G. de (2002). *Kernthemen der Nachhaltigkeit*. <http://www.transfer-21.de/index.php?p=108>.
- Haan, G. de (2010). *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen*. Programm Transfer-21, Berlin.
- Haan, G. de & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Freie Universität Berlin, BLK, Bonn. Heft 72.
- Herzog, W. & Künzli David, Ch. (2007). Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen unabgeschlossenen Diskurs. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW (Hrsg.). *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 281-304). Bern.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main.
- Klann, U. & Nitsch, J. (1999). *Der Aktivitätsfelderansatz – ein Ansatz für die Untersuchung eines integrativen Konzepts nachhaltiger Entwicklung*. Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt, STB-Bericht Nr. 23.
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Künzli David, Ch. & Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. IKAÖ: Bern (3. überarbeitete Auflage). <http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu>.
- Kyburz-Graber, R. (Hrsg.), Dal Cero, M., Kunz, M. & Spiess, H. (2006). *Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret*. Bern.
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). *Handeln statt Hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Sekundarstufe I*. Zug: Klett & Balmer.
- Öhman, J. (2007). 'The Ethical Dimension of ESD – Navigating Between the Pitfalls of Indoctrination and Relativism.' In: I. Björneloo & E. Nyberg, E. (eds). *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education*. U N E S C O Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N°4, 43-47.
- Rost, J., Lauströer, A. & Raack, N. (2003). Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. *Praxis der Naturwissenschaften/Chemie in der Schule*, 8 (52), 10-15.
- Staub, F. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3, 113-141.
- Summers, M., Childs, A. & Cornay, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11 (5), 2005.

Contact: Franziska Bertschy, NMS PHBern, franziska.bertschy@nms.phbern.ch
Christine Künzli, PH FHNW (Version: 13.06.2013)

Evaluation

Evaluer l'éducation en vue du développement durable

Myriam Bouverat

Résumé : L'évaluation de l'éducation en vue du développement durable (EDD) se situe à différents niveaux qu'il s'agit de délimiter. Evaluer l'EDD demande d'évaluer des compétences disciplinaires, des compétences transversales et les situations scolaires dans lesquelles ces compétences se mettent en oeuvre. Les modèles d'évaluation sont directement dépendant des modèles de compétences utilisés pour l'EDD. L'EDD peut également être vue comme un projet pédagogique au niveau de l'établissement scolaire dont on va évaluer les différentes composantes.

Rendre l'éducation en vue du développement durable (EDD) opérationnelle dans le système scolaire implique plusieurs défis importants liés non seulement à sa définition mais à son évaluation aussi bien formative que sommative. En effet, en l'absence de modèles d'évaluation reconnus et surtout d'indicateurs pour l'EDD, il manque aux formateurs et enseignants des bases sur lesquelles s'appuyer pour construire des apprentissages allant dans le sens des principes du développement durable.

Ce texte présente quelques réflexions, principes et outils pouvant servir aux formateurs et enseignants s'interrogeant sur les démarches d'apprentissages en EDD. Néanmoins, force est de constater que la construction d'outils d'évaluation et d'indicateurs reste encore prioritairement entre les mains de l'enseignant ou du formateur qui le fait en fonction de sa pratique.

Que va-t-on réellement évaluer ?

L'EDD, quelle que soit la forme de sa concrétisation, intègre la pensée complexe et demande une approche systémique. Ainsi, à partir de questions ou de problématiques, il s'agit de rechercher des solutions « optimales » tenant compte d'un contexte économique, environnemental, social et culturel donné.

Dans le cadre scolaire, quel dispositif permet de concrétiser l'EDD ? Quelles sont précisément les compétences EDD ? Les réponses à ces deux questions ne sont pas l'objet de ce chapitre mais elles déterminent deux axes d'évaluation : les dispositifs de formation pour l'EDD et les compétences éducatives des élèves. « Il existe certes des points de rencontre mais les exigences de l'activité évaluative de l'une et de l'autre sont in fine inconciliables car ils font appel à des paradigmes de nature différente », nous rappelle Linda Allal⁴⁹.

Pour l'EDD, il nous semble évident que c'est au niveau du dispositif de formation (input) que l'évaluation doit se focaliser en premier, c'est-à-dire l'évaluation de standards dits « opportunity-to-learn-standards » portant sur les conditions cadre et sur le processus qualité de l'apprentissage scolaire relatif à l'EDD. Il peut être utile de consulter le document de l'UNESCO (2010) « Le Prisme de l'Éducation pour le développement durable : Un Outil d'analyse des politiques et des pratiques » présentant le contexte intégré de l'EDD et des outils pour la mettre en place.

⁴⁹ Notes prises lors de la présentation de Linda Allal, Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes, Journée d'étude de RAISONS ÉDUCATIVES et de la Section des sciences de l'éducation, 17 février 2012.

Ceci n'empêche bien évidemment pas l'évaluation (output) de compétences individuelles et collectives et l'éventail des performances⁵⁰ qu'elles recouvrent.

Quelles compétences évaluer ?

Dans le monde scientifique, une réalité s'impose : de multiples définitions des compétences coexistent et dépendent de différents courants philosophiques, pédagogiques et psychologiques. La CDIP a choisi une définition de la compétence dans le cadre du projet HarmoS ; il s'agit de celle de Weinert (2001, p. 27 et suivante) pour qui les compétences sont « les capacités et les aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions et les capacités motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables ».

Lorsque l'on parle d'évaluation de l'éducation en vue du développement durable (EDD) nous parlons généralement d'évaluation de compétences transversales (transdisciplinaires) et de compétences disciplinaires. Evaluer ces deux types de compétences de manière articulée demande des outils adaptés à la complexité de cette visée éducative. C'est un des défis que doit relever l'EDD.

Evaluer des compétences transversales

Les compétences transversales, tout comme les compétences disciplinaires, correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources tant internes (connaissances, stratégies, attitudes, ...) qu'externes (livres, manuels, Internet, personnes-ressources, ...) réutilisées dans différents contextes.

Les compétences transversales font référence à des théories de l'apprentissage relativement indépendantes des contenus et font appel à des compétences de haut niveau taxonomique favorisant en principe des apprentissages transférables. Celles utiles à l'EDD sont, par exemple : résoudre des problèmes, exploiter l'information, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, coopérer, négocier,....

Leur évaluation se base sur des critères précis, plus ou moins subjectifs, et nécessite de la part de l'enseignant une grande capacité d'observation. Une autre difficulté réside dans la cible de cette évaluation : l'activité ou l'apprentissage. Distinguer les deux et ceci spécialement dans des contextes plus ouverts comme lors de la mise en œuvre de projets n'est pas toujours aisé.

Evaluer des compétences disciplinaires

Chaque science et donc discipline, construit des ressources utiles à l'EDD : savoirs, savoir-faire, attitudes. Chaque discipline fait appel à des processus de compréhension et des connaissances factuelles identifiées, faisant appel à des théories de la connaissance, de la transposition didactique et de la construction des savoirs propre à leur champ.

Ces compétences disciplinaires sont indispensables à l'EDD dans la mesure où chacune d'entre elles a une position à l'égard du développement durable. La réalité complexe des problématiques de développement durable demande de confronter et combiner les apports de plusieurs disciplines et c'est à ce niveau qu'elle exige la mobilisation de compétences transversales.

⁵⁰ La compétence se distingue de la notion de performance qui en est la manifestation concrète.

Evaluer pour produire de nouveaux savoirs

En affirmant que « l'évaluation en éducation est le processus par lequel on définit, obtient, et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles », Stufflebeam (1980) nous offre une porte d'entrée pour penser l'évaluation de manière systémique et comme moyen de produire de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences pour l'avenir. C'est là que nous rejoignons l'UNESCO qui stipule que « l'EDD vise à apporter les attitudes, les compétences, les perspectives et les connaissances qui permettront de prendre des décisions éclairées et d'agir pour soi et pour autrui, aujourd'hui et demain » Evaluer l'éducation en vue du développement durable : avec quels outils ?

En Suisse romande, la présence de la *Formation générale* et des *Capacités transversales*, de l'*Education en vue du développement durable* et de l'*Education à la citoyenneté* dans le plan d'étude romand (PER) avec leurs interactions disciplinaires pose de nouvelles questions pour l'évaluation.

La place de l'EDD dans le PER, à cheval entre la *Formation générale* (domaine éducatif) et les domaines disciplinaires, pose un véritable problème pour son évaluation. En effet, la *Formation générale* n'est pas évaluée alors que les domaines disciplinaires le sont.

Les disparités cantonales sont grandes et il est nécessaire de construire une culture évaluative commune et déterminer un référentiel d'évaluation.

Approches de l'évaluation de compétences EDD

L'évaluation comme moyen de production de nouveaux savoirs revêt une importance toute particulière pour l'EDD. En effet, si l'on considère l'EDD comme une finalité éducative, son évaluation devient un moyen d'évaluer des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des aspects plus directement rattachés à l'EDD tels que les différentes dimensions du DD, les attitudes et valeurs de l'EDD et les compétences généralement attribuées à l'EDD telles que l'analyse systémique, la pensée prospective, ...). Plusieurs modèles de compétences peuvent être utilisés y parvenir. L'étude de la HEP Zürich

« Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable » (Nagel, U., Kern, W. & Schwarz, V., 2008) en présente une dizaine qui peuvent se combiner.

Cependant, lorsque l'on parle de création de nouvelles compétences pour la société de demain, nous parlons bien de savoirs collectifs ou collectivisés. Il est donc temps de se demander quelle est la cible de l'évaluation ? L'individu, le groupe, l'institution, la société ?

Le concept de développement durable (DD) propose, dans sa représentation habituelle de trois cercles et deux axes imbriqués, une grille permettant d'aborder la complexité par une analyse systémique. Il s'agit, à partir d'un enjeu de société, de regarder à la fois les savoirs disciplinaires (anciens, actuels et futurs) utiles à sa compréhension et de les mettre en lien (pour cela il faut oser l'interdisciplinarité), pour la société d'aujourd'hui et de demain. Evaluer l'EDD c'est donc aussi évaluer l'individu, le groupe, l'institution et la société et leurs interactions. Pour ce type d'évaluation où les valeurs et le contexte culturel entrent fortement en jeu, il reste à créer des outils utilisables à l'échelle scolaire pour « éviter que l'on fasse simplement intervenir implicitement des évaluations et des appréciations, dont on ne connaît pas les implications normatives » (Bögeholz et al., 2004).

Quels outils existent ?

Dans le système scolaire actuel en Suisse romande, en fonction de la compréhension du plan d'études que l'on développe et des structures scolaires existantes, l'EDD peut se concrétiser à différents endroits et l'évaluation va porter sur trois cibles :

1. Le projet EDD : sa démarche et/ou son contenu
2. Les compétences disciplinaires (acquis) et transversales en lien avec le DD
3. L'établissement en tant que structure et système⁵¹.

Chacune demande des outils d'évaluation spécifiques qui doivent être adaptées aux formes d'enseignement (organisation de débats, jeux de rôle, travaux de groupes, projets, réalisations collectives, etc.) ou de mise en œuvre choisies (projet, cours, semaine thématique,...)

Nous allons rapidement présenter quelques éléments essentiels et outils utiles à chacune de ces évaluations. Un tableau de synthèse de ces types d'évaluation figure en annexe.

Evaluer un projet EDD

Le dispositif de projet est certainement le plus adéquat pour réaliser l'EDD. En général, il part d'une problématique vécue ou perçue par les élèves. Celle-ci ne s'inscrit pas a priori dans l'idée du développement durable et c'est finalement la manière dont celle-ci va être analysée et développée dans un projet qui va déterminer si, et comment, elle fait l'objet d'un traitement avec le prisme du DD. C'est ainsi que l'utilisation, dès la conception du projet, d'une grille d'évaluation spécifique peut s'avérer utile.

La démarche de projet et son efficacité peuvent être évaluées comme ses contenus (objectifs notionnels) et les résultats.

Comme toute action éducative, l'EDD est un processus qui se construit sur le développement de compétences, contextualisées puisque se référant à des problématiques actuelles de société. Pour évaluer les compétences individuelles et collectives des élèves, une évaluation formative devrait permettre de développer, par exemple, des compétences d'analyse systémique, de collaboration et de pensée prospective.

Concrètement, l'EDD va principalement s'évaluer dans des situations complexes (« opportunities-to-learn ») qui proposent aux élèves de se servir de leurs connaissances comme outils pour raisonner, acquérir de nouveaux savoirs, orienter leurs pensées et finalement leurs actions actuelles ou futures. Que ce soit dans une seule situation d'apprentissage ou un ensemble de situations d'apprentissage, les compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, sont évaluables puisque inférées à partir de l'action. Les manifestations des compétences peuvent donc être repérées et interprétées à l'aide de critères et d'indicateurs explicites.

Certains modèles donnent une idée de ce type d'évaluation :

- pour les critères qualité du RADIX pour la mise en œuvre de la santé à l'école : voir le site www.radix.ch, onglet « critères de qualité » ;
- pour la gestion de projet le site de QUINT-ESSENZ : voir le site <http://www.quint-essenz.ch/fr/quality>.

Quant aux contenus notionnels, ils peuvent être évalués s'ils ont été clairement identifiés au départ.

⁵¹ Certains spécialistes de l'EDD sont d'avis que l'évaluation au niveau de l'établissement scolaire pose problème car la gestion d'un établissement selon les principes du DD et les incitations pédagogiques à intégrer l'EDD se situent sur des plans complètement différents !

Evaluer des compétences disciplinaires en lien avec le DD

Chaque discipline permet de construire des compétences utiles à l'EDD. L'enjeu est d'identifier clairement les contenus, leur contribution et leurs liens à une problématique de développement durable. A noter que les objectifs disciplinaires sont, dans le PER, souvent formulés en termes de compétences.

Le défi pour l'évaluation est de proposer des situations (ou opportunités) d'apprentissage permettant d'acquérir des connaissances spécifiques de la discipline et d'identifier les liens existant avec une problématique de développement durable.

L'exemple de définition des compétences en sciences naturelles pour le projet HARMOS (2011) est un exemple intéressant, associant aspects spécifiques et aspects transversaux de la compétence croisés avec des thématiques. Ce modèle pourrait être développé pour les autres disciplines.

Les approches théoriques existent pour évaluer des formations qui s'inscrivent dans les perspectives d'une EDD. Les modes de l'évaluation viseront alors les compétences et contenus attendus dans les divers domaines disciplinaires avec une attention particulière à la dimension éducative dans une compréhension d'une EDD. L'accent mis sur l'évaluation de projets - projet d'établissement scolaire et/ou de classe - permet d'évaluer d'autres dimensions d'une formation conduite selon les finalités et objectifs d'une EDD telles que l'évaluation des processus, l'adéquation entre les résultats du projet et la solution de questions socialement vives dans lesquelles les étudiants, les élèves et les divers partenaires potentiellement impliqués peuvent s'investir concrètement.

L'établissement scolaire et l'EDD

Pour un établissement scolaire, s'engager pour l'EDD signifie devenir un lieu d'exercices et d'actions allant dans le sens du développement durable. Cette démarche de changements peut avoir plusieurs finalités dont les trois principales sont :

- Inciter les équipes pédagogiques à intégrer l'EDD dans leurs enseignements et à travailler de manière interdisciplinaire.
- Favoriser une culture d'une éducation au développement durable dans l'établissement en cohérence avec les politiques nationales et locales de développement durable.
- Parvenir à une gestion de l'établissement prenant en compte les principes du développement durable. Le travail dans les disciplines et les projets s'appuie sur des exemples, des situations, des problématiques identifiées dans l'établissement scolaire et conduit à des recommandations ou actions concrètes évaluable.

L'évaluation de la démarche EDD ou d'Agenda 21 d'un établissement scolaire va comporter se situer à différent niveaux :

- L'évaluation de la démarche d'agenda 21 scolaire et ses différentes composantes : bâtiments, gouvernance, social, fonctionnement, risques, environnement, mobilité: réalisée par le comité de pilotage
- L'évaluation de la démarche des projets EDD menés dans l'établissement afin d'assurer leur cohérence: l'équipe d'enseignants en charge de l'EDD
- L'évaluation des compétences EDD au niveau des projets et activités menées dans les disciplines (évaluation formative) : l'enseignant

- L'évaluation des acquis des élèves (performances) en lien avec les compétences disciplinaires et transversales : l'enseignant

Inclure la structure de l'établissement scolaire comme support à l'EDD n'est pas une obligation mais peut contribuer à donner du sens aux apprentissages et à une conscience des enjeux de développement durable.

Deux instruments d'évaluation

Il n'existe pas de consensus sur les modèles et grilles d'analyses pour l'évaluation du DD ou de l'EDD. Les modèles d'évaluation découlent généralement directement des modèles de compétences utilisés.

Nous en présentons deux pouvant servir aussi bien à planifier un projet ou une activité disciplinaire qu'à son évaluation.

Le modèle « cinq dimensions + cinq questions » qui permet d'évaluer une problématique et des actions :

La problématique est évaluée sur la base de deux questions :

- des contenus pour les cinq aspects (économie, société, environnement, espace, temps) du DD sont-ils identifiables ?
- comment interagissent-ils et avec quel impact ?

L'action (ou les actions) permettant de résoudre la problématique est évaluée sur la base de trois questions :

- l'action prend-elle en compte, de manière équilibrée, les impacts économiques sociaux et environnementaux ?
- comment l'action tient-elle compte des expériences passées et des générations futures ?
- les effets de l'action ici ont-ils des répercussions ailleurs ?

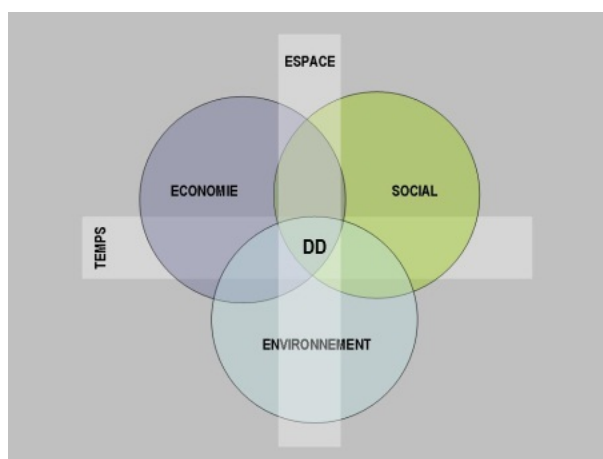


Figure : schéma type d'analyse de questions socialement vives (5 dimensions du DD)

Le modèle « Spider DD » qui permet d'évaluer une problématique et des compétences

Kyburz-Graber et al. (2010) propose deux instruments d'évaluation de l'EDD : le premier concerne les choix thématiques et l'autre les principes didactiques que nous appelons dans ce texte compétences.

Les deux graphiques permettent d'évaluer d'une part, chacun des huit axes thématiques et, d'autre part, chacun des huit axes didactiques⁵².

⁵² Les axes didactiques correspondent à des compétences.

Pour chaque axe, des questions sont formulées permettant ainsi à un projet ou une séquence d'être évalué. Le principe est le suivant : plus la surface du graphique est étendue, plus le projet d'enseignement correspond à l'EDD.

Ces deux modèles peuvent être utilisés en amont d'un travail en EDD comme pour son évaluation finale. Ils ont le mérite d'être relativement simples et donc adaptés à une utilisation en milieu scolaire pour autant que l'enseignant-e possède une connaissance précise de ce que recouvre

chaque axe. Néanmoins, l'appréciation de chaque indicateur restera assez subjective en l'absence de mesure précise de chacun d'eux.

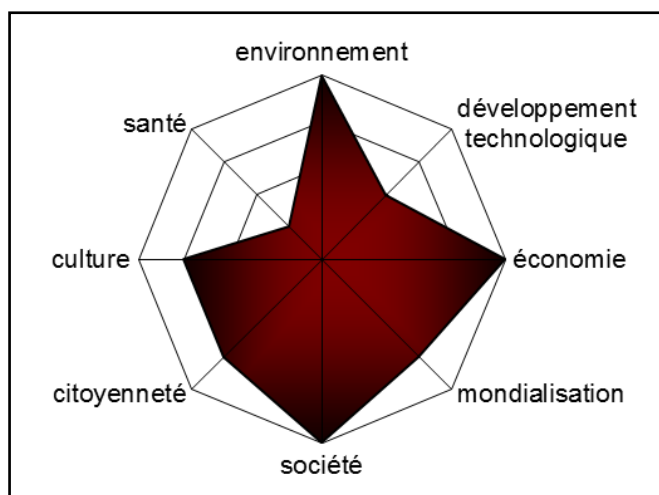


Figure : Spider des huit thématiques

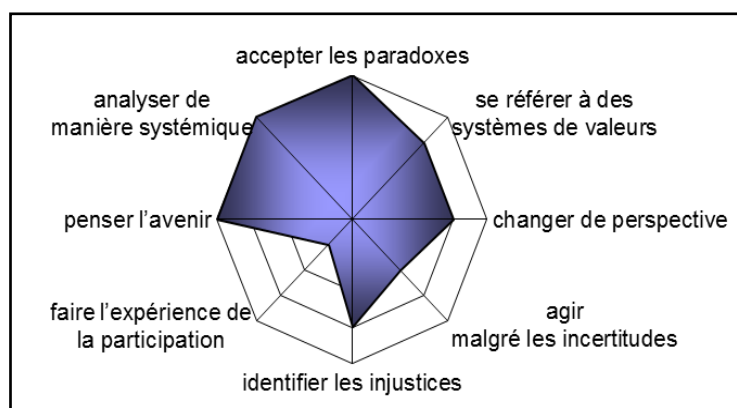


Figure : Spider des huit axes didactiques

Synthèse – évaluation de l'EDD

Dimension de l'évaluation	Activité ou projet EDD		Compétences disciplinaires	Etablissement scolaire « durable »
Pourquoi ?	Analyser la problématique sous les différentes dimensions du DD Mesurer (ou estimer) les effets de la solution envisagée ou de l'action entreprise		Analyser l'objet d'enseignement avec les spécificités de la discipline en lien avec les différents aspects du DD.	Rendre compte de la durabilité (DD) Piloter l'établissement en fonction des principes de l'EDD Connaître les effets d'un projet EDD
Quoi ?	<u>Ce qui a été réalisé</u> Processus (place des acteurs, approche systémique, motivation, interactions, planification, régulation des apprentissages,...) Actions Réalizations Compétences utilisées	<u>Ce qui a été appris</u> Compétences individuelles et/ou collectives Connaissances Capacités Attitudes Evolution des représentations (Comportements)	Connaissances Capacités Attitudes (Compétences)	Durabilité (économique, sociale, environnementale) Intégration Collaboration Implication des différents acteurs Adhésion Résultats des actions entreprises Intégration de l'EDD dans les enseignements
Par qui ?	Elèves, enseignants, partenaires, autres acteurs du projet		Enseignants, élèves	Comité de pilotage (acteurs internes et externes à l'établissement) Expertise externe
Type	Auto, co-évaluation Evaluation formative		Evaluation formative Evaluation sommative	Audit : état des lieux, identification des points faibles ou non conforme, choix des actions permettant de corriger les écarts et dysfonctionnements constatés, évaluation des résultats.
Comment ?	Qualitative : indicateurs Modèles, grilles d'évaluation		Objectifs, attentes (PER)	Amélioration continue Quantitative : système d'indicateurs (empreinte écologique / empreinte eau / analyse du cycle de vie / efficacité énergétique) Qualitative : entretien, enquête, indicateurs
Quand ?	Avant et après le projet ou l'activité Evaluation formative en cours de projet ou d'activités		Pendant l'activité Après l'activité	Tout au long de la démarche

Bibliographie

- Audigier, F. (2011). Education en vue du développement durable et didactique. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger & Ph. Haeberli (Ed.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université, no 130) (pp. 47-71). Genève: Université de Genève.
- Bögeholz, S., Hössle, C., Langlet, J., Sander, E. & K. Schlüter (2004). *Bewerten - Urteilen - Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle der Biologiedidaktik*. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften/ZfDN, 10, S. 89 - 115.
- Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F. (2005). *Critères de qualité pour les établissements scolaires éco-responsable*, Ed. Austrian Federal Ministry of Education - Science and Culture. (Download : <http://seed.schule.at/uploads/QC-FR.pdf>)
- CDIP (2011). *Compétences fondamentales pour les sciences naturelles*, standards nationaux de formation. Berne : CDIP. (Download : http://www.edudoc.ch/record/96786/files/grundkomp_nawi_f.pdf)
- De Vecchi G. (2010, janvier). L'EDD, ça s'évalue ? Mais quoi évaluer... et qui évalue ? Dossier - L'éducation au développement durable : comment faire ? *Cahiers pédagogiques*, 478. (Download : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-EDD-ca-s-evalue-Mais-quoi.html>)
- Klieme E. & al. (2004). *Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise*. Bonn:
- Kyburz-Graber, R, Nagel, U & Odermatt, F. (2010). *Handeln statt hoffen: Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I*. Zug. Traduction française à paraître.
- Le Prisme de l'Éducation pour le développement durable : Un Outil d'analyse des politiques et des pratiques*. L'Éducation pour le développement durable en action. Outils pédagogiques n° 2 – 2010 UNESCO. (Download : <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898f.pdf>)
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF),(trad. : CDIP) (Download : http://www.edudoc.ch/static/web/.../develop_standards_nat_form_f.pdf)
- Nagel, U., Kern, W. & Schwarz, V. (2008). *Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable (sous l'angle de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé et de l'éducation dans une perspective globale)*. Lausanne : FED et HEP Vaud. [Trad. française d'un rapport paru en allemand en décembre 2006, Pädagogische Hochschule Zürich, Forschung und Entwicklung]. (Download : http://www.hepl.ch/uploads/media/Etude_compétences_edd_1_01.pdf)
- Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. DeSeCo-Résumé. Paris: OCDE. (Download : www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf)
- Stufflebeam, D.I. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : Edition NHP.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Références utiles pour l'évaluation EDD

Etablissement scolaire

- ecole21.friportail.ch propose une série de thèmes et d'actions par dimension du DD qui peut servir de point de départ à la détermination d'indicateurs pour des actions EDD.
- <http://icp.ge.ch/dip/agenda21> : le guide de l'agenda 21 pour établissement scolaire du canton de Genève.

Projet ou activité EDD

Il existe de nombreux outils d'évaluation de projets de développement durable pour les professionnels du DD qui peuvent inspirer la construction d'indicateurs utilisable au niveau de l'école. Pour le système scolaire, peu d'outils ont été développés pour l'EDD.

Indicateurs DD internationaux

- <http://cms.unige.ch/isdd/spip.php?rubrique11>

Les indicateurs DD de la Suisse

- Le système d'indicateurs MONET
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/01.html>
- Stratégie pour le développement durable du Conseil fédéral - Tableau de bord
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/dashboard/02.html>

Indicateurs pour l'EDD

- Gerd Michelsen et al. (2011). *Indikatoren der Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Werkstattbericht*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. (Download : http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Bilder/Publikationen/Indikatoren_der_BNE.pdf)
- Pilotstudie zu Indikatoren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Download : <http://www.umweltbildung.at/cms/download/407.pdf>)
- Guide d'évaluation des impacts DD avec grilles d'évaluation. ADEME (France). <http://www2.ademe.fr/servlet/KBaseShow?sort=-1&cid=96&m=3&catid=13342>
- Evaluer l'EDD : établissement, démarche, projet. Académie de Grenoble <http://www.ac-grenoble.fr/edd> (rubrique évaluer).
- Grilles et checklists pour l'EDD : <http://guides.educa.ch/fr/autres-checklistes-publications>

Compétences en EDD

- Compétence en EDD (2009) Education environnement – CH (Download : http://www.unesco-nachhaltigkeit.ch/fileadmin/documents/eech_2_2009.pdf)

Contact: Myriam Bouverat, myriam.bouverat@edufr.ch (Version: 13.06.2013)

3 Mise en œuvre

Les textes suivants se réfèrent tous à la question, comment mettre en œuvre l'Education en vue d'un Développement Durable (EDD) dans la formation des enseignant-e-s. Deux différentes manières étaient choisies :

Suggestions pour différents aspects de l'EDD

Des éléments de formation ou des objectifs de formation spécifiques ont été ici sélectionnés comme jalons. Ils sont théoriquement fondés et des suggestions concrètes pour leur mise en œuvre dans l'enseignement avec les étudiant-e-s sont proposées.

Bonnes pratiques: EDD dans la formation des enseignant-e-s

Un aperçu des événements, des modules et des unités d'enseignement existants montre la diversité des mises en œuvre concrètes de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s.

D'autres exemples (en allemand) peuvent être téléchargés via
<http://www.education21.ch/fr/campus/mise-en-oeuvre/bonnes-pratiques>.

Suggestions pour différents aspects de l'EDD

Approche de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s

Nicole Schwery, Ursula Frischknecht Tobler

Résumé:

Il n'existe pas de manière définie pour entrer en matière sur le concept de l'EDD. Le présent chapitre décrit un déroulement possible qui dure environ 12 leçons. L'entrée en matière débute sur la base des idées préconçues des étudiant-e-s sur le développement durable. Un apport théorique, une clarification de ses propres conceptions et la réflexion sur les conséquences des choix de consommation permet d'introduire et d'approfondir le concept du développement durable. Cela donne une base pour l'introduction du concept de l'EDD. A travers un approfondissement orienté vers la pratique, les étudiant-e-s élaborent des unités d'enseignement qui tiennent compte d'aspects de l'EDD.

De plus, d'autres idées pour varier la manière d'aborder l'EDD sont présentées.

Comment traiter le développement durable et aborder le concept de l'EDD, afin que les étudiant-e-s comprennent les exigences qui en résultent pour l'enseignement et puissent les prendre en compte lors de sa mise en œuvre ?

Il convient d'abord de souligner qu'il n'y a pas qu'une seule manière d'entrer en matière sur l'EDD. Différentes approches peuvent être utilisées afin d'introduire la thématique auprès des étudiant-e-s. Le présent texte montre une manière de faire. D'autres propositions qui ont fait leur preuve la complètent.

L'entrée en matière doit être conçue de manière à ce que les exemples partent du quotidien des étudiant-e-s, afin d'ancrer la théorie dans leur propre expérience.

De manière générale, il s'agit de sensibiliser les étudiant-e-s à l'EDD. Cela peut se faire de différentes façons :

- *en provoquant des irritations, des contradictions et des dissonances cognitives*, par exemple au moyen de séquences de films provocatrices.
- *en créant une tension positive* au moyen d'actions ludiques
- *en s'appuyant sur les idées préconçues, les expériences et les opinions des étudiant-e-s*, par exemple au moyen de cartes d'affirmation sur le développement durable
- *en posant des questions qui donnent à réfléchir*, par exemple « Quelles sont les décisions qui influencent ma consommation ? ».
- *en provoquant l'étonnement* au moyen d'expériences sensorielles et la mise en évidence de bonnes pratiques (par exemple déguster un brunch durable en commun)

Pour expliquer le concept de l'EDD – en se basant sur les notions du développement durable – et sensibiliser les étudiant-e-s, il faut compter au moins une demie journée.

Exemple d'un déroulement possible

Idée directrice: les étudiant-e-s sont amenées à aller à la rencontre de l'EDD à travers leurs propres idées préconçues. Après les réflexions théoriques sur le développement durable, la théorie est confrontée aux comportements des étudiant-e-s en matière de consommation et est intégrée au moyen d'exemples. Finalement, une discussion sur les valeurs permettra de faire la transition avec l'EDD.

Ce n'est qu'à ce moment qu'est introduit le concept de cet éducation – en mettant un accent particulier sur les compétences. Puis des exercices de mise en oeuvre sont pratiqués.

Compétence atteinte: par la réflexion sur la terminologie et les concepts, les étudiant-e-s peuvent formuler leur propre proposition de mise en oeuvre méthodique et didactique de l'EDD dans leur enseignement.

1. *Entrée en matière sur le développement durable: Que signifie pour moi le développement durable? (1ère leçon)*

Tous les étudiant-e-s reçoivent une affirmation trouvée dans la presse autour la notion de développement durable, par exemple «Le développement durable, c'est quand mes enfants et petits-enfants connaissent et mangent les produits Nestlé.» ou «Il est plus durable d'acheter des bananes bio Max Havelaar que d'acheter des fraises suisses ». Par deux, les étudiant-e-s lisent leurs affirmations réciproques et échangent entre eux sur le fait de savoir si ces affirmations sont durables ou non. Ainsi, chaque étudiant-e peut soit défendre sa propre idée préconçue, soit se faire une opinion sur la base des déclarations d'un-e autre étudiant-e. Ensuite, tous sont priés de placer leur déclaration sur le tableau sous «La déclaration est durable» ou «La déclaration n'est pas durable». Cette entrée en matière a pour objectif de partir des connaissances préalables des étudiant-e-s et d'éveiller leur intérêt pour la théorie.

2. *Apport théorique «Développement durable » (1ère leçon)*

Après l'entrée en matière méthodique, une présentation⁵³ permettra d'introduire la théorie du développement durable. Ensuite, l'attribution dans les catégories « La déclaration (n')est (pas) durable » peut être revue et discutée.

3. *Ancrage de la théorie: Mon chocolat préféré (2ème leçon)*

Les étudiant-e-s choisissent leur chocolat préféré parmi différentes tablettes de chocolat (raffiné, bon marché, bio, Max Havelaar, de pays d'origine différents) et réfléchissent aux raisons de ce choix.

Après la dégustation du chocolat, les critères de choix des étudiant-e-s sont discutés et classifiés dans le triangle du développement durable (par exemple, le chocolat doit être bon marché: choix économique / Le chocolat doit avoir bon goût : critère de choix extérieur au triangle du développement durable). Le résultat est un triangle du développement durable rempli avec les critères. Selon notre expérience, il montrera que la classe agit sans tenir compte du développement durable lors d'un choix de consommation. Cela peut conduire à une discussion sur une question du genre « Pourquoi n'agissons-nous pas en tenant compte du développement durable ? » ou « Une consommation durable est-elle possible ? ».

4. *Ancrage de la théorie: Consommation durable - exemples concrets (3ème - 5ème leçon)*

Dans les leçons suivantes, des exemples concrets permettront d'ancrer les trois dimensions du développement durable à travers son propre comportement de consommation. Les exemples possibles pour examiner son propre comportement de consommation:

- Schokolade (Lischer & Trevisan, 2011)
- Die Reise einer Jeans (Papachristos, 2008)
- La face cachée des produits (OFEV. Les achats malins, 2008)

La réflexion sur des biens de consommation montre aux étudiant-e-s quelles sont les conséquences écologiques, économiques et sociales de la décision prise lors d'un achat.

⁵³ Une présentation en allemand peut être demandée auprès des auteurs.

5. *Transition vers l'EDD (6ème leçon)*

La réflexion intensive sur le développement durable constitue une base importante pour la compréhension de l'EDD. La transition vers l'EDD se fait à travers le questionnement sur les demandes soumises au système éducatif par les impulsions politiques en faveur d'un développement durable. Après un bref échange, un formateur / une formatrice donne des apports sur les compétences EDD. (voir «Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable» ou un polycopié de Frischknecht & Zahner, 2012). Si plus d'une demie journée est disponible pour l'introduction, il est également possible de présenter différents modèles de compétences et de demander aux étudiant-e-s de les comparer entre eux.

6. *L'EDD dans l'enseignement (7ème - 11ème leçon, ou plus)*

L'introduction théorique sur les compétences de l'EDD sera mis en lien avec un exemple d'unité d'enseignement. Il est possible de créer une nouvelle unité ou de prendre une unité déjà planifiée en la modifiant pour la rendre conforme à l'EDD. Lors de la création d'une nouvelle unité d'enseignement, des thèmes transversaux sont particulièrement adaptés pour aborder toutes les dimensions du développement durable et intégrer les exigences des compétences EDD : par exemple, l'eau, l'énergie, la forêt, les cultures différentes, les biens de consommation, l'équité, l'éducation à la citoyenneté, etc. L'intégration des compétences EDD dans une planification existante montre très bien dans quels domaines se situent les différences avec une planification ordinaire. Idéalement, les étudiant-e-s ont également la possibilité de mettre en pratique leur propres unités d'enseignement en EDD. Les étudiant-e-s présenteront les planifications, les discuteront et les échangeront entre eux une fois qu'ils les auront retravaillés. Ils auront ainsi une base solide pour mettre en œuvre leur propre enseignement en EDD.

Pour adapter aux critères de l'EDD une unité d'enseignement existante, il peut être utile de se poser une question de principe qui permet d'inclure tous les aspects du développement durable (local/global, aujourd'hui/demain, société, environnement, économie). Une carte heuristique permettra d'y relier les acteurs importants avec leurs intérêts et leurs conflits (analyse des acteurs, voir Künzli David, Bertschy, de Hann & Plesse, 2010). Finalement, les étudiant-e-s vérifient que leur planification répond aux compétences EDD et la complète si nécessaire. Des exemples de question de principe:

- Que se passerait-il si le chocolat était gratuit ?
- Que se passerait-il si tout le monde possédait une voiture ?
- Quelle devrait être la place du loup en Suisse ?
- A qui appartient l'eau ?

7. *Ancrage de l'EDD - compétences: « Das grosse Hoffen auf die andern » (12ème leçon)*

Le jeu «Das grosse Hoffen auf die andern» (Wilhelm M, 2011) se prête bien pour finaliser l'introduction à l'EDD. Le jeu montre qu'une solution conforme au développement durable n'est possible que si on peut recourir aux compétences EDD.

Autres idées d'enseignement pour modifier le déroulement décrit

Pour 1.: Entrée en matière sur le développement durable

- Discours à l'humanité

Ecrire un discours à l'instar de Oberthür (2000): Imagine que tu aies l'occasion unique de t'adresser pendant deux minutes à toute l'humanité. Que voudrais-tu dire ? Commence ton discours par « Ecoutez-moi, êtres humains... »

- Neotopia
Discussion de classe autour de «Neotopia. Atlas zur gerechten Verteilung der Welt» (Pfrunder, 2001): Cette approche visionnaire traite de l'équité de la répartition. Sur la base de statistiques connues, chaque être humain reçoit la même quantité de ressources. A quoi chacun de nous a-t-il droit au cours de sa vie ? Par exemple, une tasse de café tous les deux mois ou un journal tous les 15 jours...
Objectif: Les étudiant-e-s établissent des liens avec leur quotidien. Ils prennent conscience que les ressources sont réparties de manière inéquitable dans le monde.

Pour 3. : Ancrage de la théorie du développement durable

- Klartext
Le jeu de cartes «Klartext» (Ulrich & Carabias-Hütter, 2008) permet aux joueurs de connaître les indicateurs suisse du développement durable à travers des situations quotidiennes. Ensuite, un exemple sur un thème scolaire (par exemple un voyage de classe prenant en compte des critères du développement durable) est approfondi au moyen des cartes.
Objectif: A travers des situations quotidiennes, les étudiant-e-s connaissent les indicateurs du développement durable.
- Les jeux sont faits
Le jeu de dés «Les dés sont jetés » («Die Würfel sind gefallen» disponible auprès des auteurs) donne un éclairage sur les liens entre les dimensions du développement durable.
Objectif: Réfléchir sur les connexions au sein de différents thèmes
- Receptions for Disaster
Ce film laisse apparaître de manière à la fois humoristique et profonde les dilemmes de la vie dans le monde occidental et ouvre la voie aux questionnements de ses propres comportements. L'initiative «Filme für die Erde» (<http://www.filmefuerdieerde.ch/>) met à disposition de nombreuses autres possibilités d'approfondissement visuel et des bases de discussion.
Objectif: Sensibilisation aux thèmes du développement durable et ancrage dans sa propre vie quotidienne à travers des effets de reconnaissance.

Pour 7. : Ancrage de l'EDD - compétences

- Le jeu du petit poisson
On peut mettre en place le jeu du petit poisson («Fischlispiel», Bollmann et al, 2010) ou le jeu «Commons Game» (UCS Ulrich Creative Simulations) qui dure plus longtemps.
Objectif: Les étudiant-e-s sont capables de réfléchir sur les conséquences de leurs propres actions.

Sources

- Bollmann-Zuberbühler, B., Frischknecht-Tobler, U., Kunz, P., Nagel U. & Wilhelm Hamiti, S. (2010). *Systemdenken fördern. Systemtraining und Unterrichtsreihen zum vernetzten Denken..* Bern: Schulverlag (S. 54-75).
- Office fédéral de l'environnement (2008): *Les achats malins. Dossier pédagogique sur l'environnement, la consommation responsable et les écobilans. Fiches d'activités (Fiches 3-5)*. Berne: Office fédéral de l'environnement.
- Office fédéral de l'environnement (2008): *Les achats malins. Dossier pédagogique sur l'environnement, la consommation responsable et les écobilans. Dossier pour l'enseignant. (pp. 14 sqq)*. Berne: Office fédéral de l'environnement.
- Filme für die Erde (<http://www.filmefuerdieerde.ch/>).
- Frischknecht-Tobler, U., Zahner, M. (2012). *Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung. Prinzipien und Kompetenzen*. Unveröffentlichtes Manuskript Mensch und Umwelt PHSG (Download un-

- ter:
http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/cohep/PHSG_Leitfaden_BNE_2013.pdf).
- Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2006). *Nachhaltigkeit*. Marburg: Campus Einführungen.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., de Hann, G. & Plesse, M. (2010). *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire*. Berlin: Programm Transfer -21.
- Lischer, C. & Trevisan, P. (2011). *Schokolade*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Oberthür, R. (2000). *Die Seele ist eine Sonne*. Kösel Verlag (S. 71-75).
- Papachristos, S. (2007): *Die Reise einer Jeans*. In: Verein Eco Venture. Eco Venture Kit Konsum und Umwelt.
- Pfrunder, M. (2001). *Neotopia*. Zürich: Limmatverlag. (Website: <http://www.neotopia.ch>)
- UCS Ulrich Creative Simulations. *New Commons Game*. (Erhältlich bei <http://www.ucs.ch>.)
- Ulrich, M. & Carabias Hütter, V. (2008). *Klartext. Mit Fakten und Fantasie in die Zukunft*. Bern: Hep Verlag. (Informationen: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/21/02/klartext.html>)
- Wilhelm, M. (2010). Das grosse Hoffen auf die anderen - ein Lernspiel. In: R. Kyburz-Graber, U. Nagel, F. Odermatt. *Handeln statt Hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I (S.39ff)*. Zug: Klett Verlag.

Kontakt: Ursula Frischknecht Tobler, PHSG, ursula.frischknecht@phsg.ch
 Nicole Schwery, PHTG, nicole.schwery@phtg.ch (Version: 29.08.2013)

Apprendre par l'élaboration et la mise en oeuvre de projets en EDD

Eveline Steinger & Nicole Schwery

Résumé: L'éducation en vue d'un développement durable est parfois ressentie par les étudiant-e-s comme une construction théorique difficile à appréhender. La planification et la mise en place autonome d'un projet en EDD est particulièrement adaptée, afin que les étudiant-e-s puissent atteindre une compréhension approfondie de l'EDD et qu'ils prennent connaissance des possibilités de mise en œuvre pratique dans l'enseignement.

Le présent chapitre montre quelles sont les conditions-cadres qui permettent la réussite d'un projet en EDD. Il donne des pistes pour aborder le travail par projet, donne des lignes directrices et propose les critères dont il faut tenir compte dans le processus. Il présente des exemples de projets en EDD et donne des indications pour l'évaluation des expériences.

Transmettre les contenus et les bases didactique de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) peut parfois représenter un défi. Comment concrètement mettre en œuvre l'EDD ? Dans quelles disciplines est-il possible de l'insérer ? Ces questions montrent que les étudiant-e-s ont des difficultés à mettre en œuvre ce concept théorique.

Pour comprendre l'EDD en profondeur, une approche pratique est recommandée. Les projets sont pour cela une forme possible. Les étudiant-e-s abordent les concepts, les compétences, les principes et les thèmes de l'EDD (cf. «Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable») à travers un projet planifié et mis en place de manière autonome. Ils peuvent ainsi parvenir à une compréhension approfondie de l'EDD, en particulier en ce qui concerne les liens interdisciplinaires.

Ce chapitre montre comment les formateurs et formatrices peuvent former aux projets en EDD, et ce qui peut contribuer à la réussite de cette forme d'enseignement.

Des idées pour l'enseignement

Travailler par projet consiste en ce que les étudiant-e-s planifient de manière autonome un projet scolaire ou extrascolaire en EDD et le mettent en place avec les élèves. Ils déterminent les compétences spécifiques en EDD qu'ils veulent encourager à travers le projet et planifient sur cette base des activités. En faisant cela, ils élargissent leurs propres compétences pertinentes pour la mise en œuvre du projet. Lors de la réalisation, ils ressentiront de façon pratique quels sont les aspects centraux qui permettront d'atteindre les objectifs définis dans la planification. La réflexion sur les résultats, mais également sur les processus, conduit les étudiant-e-s à se rendre compte de quelle manière ils peuvent mettre en œuvre avec succès l'EDD dans leur enseignement.

1. Conditions cadres pour les projets

- L'expérience montre que les étudiant-e-s peuvent planifier et mettre en œuvre un projet en EDD et aborder l'EDD de manière approfondie s'ils ont suffisamment de temps à disposition, s'ils peuvent agir librement et être en même temps accompagnés par un-e spécialiste en EDD.

La planification et la mise en œuvre d'un projet en EDD devrait idéalement prendre environ 10-15 jours. Pour la conclusion du projet et la rédaction du rapport, il faudrait compter environ 3 jours. Les semaines thématiques sont appropriées, mais d'autres formes d'organisation sont également adaptées.

- Les étudiant-e-s travaillent sur le projet par petits groupes de 2 à 4 personnes. Cela favorise le débat et la collaboration, ce qui permet d'aborder le thème de manière approfondie.

2. Début du projet

Un projet en EDD présuppose que les étudiant-e-s connaissent les bases théoriques du développement durable et de l'EDD. Par conséquent, le projet doit se baser sur une introduction préalable au développement durable, ou cette introduction en est le début. (cf. «Approche de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s»). Il faut compter au minimum une demi-journée pour cette introduction. Mais l'expérience montre que des plages horaires plus étendues (une journée ou différentes présentations pendant plusieurs jours) sont idéales. Ce n'est qu'ainsi que les étudiant-e-s peuvent aborder les différents modèles de compétences et les contenus d'enseignement de l'EDD et choisir à bon escient le modèle de compétence adapté au projet qu'ils veulent mettre en œuvre.

Concrètement, l'introduction théorique explicite les dimensions du développement durable et leurs interdépendances. Le lien est ensuite fait avec l'EDD (cf. «Approche de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s»). En fonction du temps à disposition, les différentes conceptions de l'EDD sont présentées (cf. «Aperçu des principales approches de l'éducation en vue d'un développement durable»).

En petits groupes, les étudiant-e-s débattent sur les différences entre les modèles et approfondissent leur compréhension par des exercices pratiques. Ainsi, il est possible de planifier des courtes séquences d'enseignement autour d'un même thème, en se basant sur les différentes conceptions de l'EDD. Les résultats seront comparés et les expériences sur les processus de planification seront échangées. Sur cette base, les étudiant-e-s choisissent le modèle qu'ils estiment le plus adapté au projet qu'ils veulent mettre en place et discutent des compétences spécifiques à l'EDD qu'ils veulent encourager chez eux et chez leurs élèves à travers le projet. Dans un deuxième temps, ils réfléchissent aux activités qu'ils mettront en place dans le projet pour encourager ces compétences.

3. Lignes directrices d'un projet EDD

Les étudiant-e-s doivent pouvoir choisir eux-mêmes le thème et le cadre de leur projet. Cela a l'avantage qu'ils peuvent mobiliser leurs propres points forts et choisir un thème qui corresponde à leurs propres intérêts. Deux conditions de base servent de lignes directrices:

- Le projet sera mis en œuvre avec la collaboration d'un acteur solaire ou extrascolaire. Parmi les acteurs scolaires, il faut mentionner, en dehors de la classe, le concierge, d'autres enseignant-e-s ou la direction. Parmi les acteurs extrascolaires, on peut mentionner la commune, la déchetterie, le chantier municipal, la paroisse, une association, etc.
- Pour leur projet, les étudiant-e-s prennent en compte le plus grand nombre possible de dimensions du développement durable (environnement, économie, société, aujourd'hui et demain, ici et ailleurs) et leurs interdépendances.

Le choix du thème pose souvent un problème aux étudiant-e-s qui doivent en trouver un qui tienne compte de toutes les dimensions du DD. Cette exigence peut les bloquer. Il est donc conseillé de leur faire d'abord chercher un thème et de vérifier ensuite sa compatibilité en EDD (quelles dimensions EDD sont abordées ?). Si toutes les dimensions ne sont pas abordées, mais que le thème motive les étudiant-e-s, la priorité sera donnée à la motivation.

4. Critères pour le processus

Le libre choix du projet induit que le processus de chaque projet s'organise de façon individuelle. Lors de la phase de planification, les étudiant-e-s présentent une trame de projet⁵⁴ au formateur / à la formatrice, dans laquelle ils décrivent le thème, les idées de mise en œuvre, le lien avec les compétences et le calendrier. Le formateur / la formatrice examinent avec les étudiant-e-s s'il est possible de mettre en œuvre le projet sous la forme décrite et s'il remplit les conditions pour un projet en EDD. Au besoin, les étudiant-e-s remettent une version retravaillée. La trame adoptée par les étudiant-e-s et le formateur / la formatrice sert de base aux étudiant-e-s pour continuer le travail et à la formatrice / au formateur pour l'accompagner.

L'accompagnement est important à deux titres:

1. L'échange avec une personne compétente en EDD offre aux étudiant-e-s un soutien spécialisé.
2. C'est le travail lors du projet qui permettra aux étudiant-e-s d'atteindre une compréhension approfondie de l'EDD. L'échange avec le formateur / la formatrice leur permet de réexaminer cette compréhension et ils ont ainsi la sécurité d'être sur la bonne voie.

Les échanges à l'intérieur du groupe et entre les groupes sont également conseillés. Des réunions au cours desquelles chaque groupe présente l'état de son projet peuvent être organisées à deux reprises, au début du processus lors du choix du thème et au milieu du processus. La vision extérieure soulève souvent des questions importantes auxquelles il n'avait pas été pensé.

5. Exemples de projets mis en œuvre

- Avec l'objectif d'encourager la pensée systémique des élèves, des étudiant-e-s ont mené un projet d'une demi-journée sur le thème « Histoire d'un village » dans deux classes de quatrième année. Dans une première étape, les élèves ont découvert les interdépendances entre différents éléments du village, telles la population, les habitations, les entreprises artisanales ou les surfaces communales. Une deuxième étape leur a permis d'imaginer un développement du village, au cours de laquelle les scénarios les moins réalistes ont également eu leur place. Les étudiant-e-s ont réuni les expériences issues de ce projet dans une brochure pour les enseignant-e-s.
- Des étudiant-e-s ont organisé, avec le soutien d'une garde-forestière, un après-midi dans la forêt avec un groupe d'enfants de différents âges. Lors de la préparation, ils se sont rendu compte qu'un enseignement en EDD ne se centre pas sur les problèmes, comme l'éducation à l'environnement le faisait quand ils allaient à l'école. Inspirés par les principes didactiques de l'EDD, les étudiant-e-s ont focalisé leur enseignement du thème « forêt » sur des scénarios d'utilisation durable des ressources et ont permis aux enfants de les vivre de façon ludique. En outre, dans différents jeux de groupe, les enfants en ont appris plus sur les interdépendances à l'intérieur de l'écosystème de la forêt, et entre la forêt et les êtres humains.
- Des étudiant-e-s ont travaillé sur la façon de rendre tangibles les interdépendances globales pour des enfants, à travers un projet de dons en faveur d'un projet éducatif en Afrique qu'ils ont mis sur pied avec une classe. Les étudiant-e-s se sont concentrés sur le domaine de compétence « Agir dans des groupes socialement hétérogènes », que ce soit du point de vue thématique ou dans l'élaboration des processus. Lors de ce projet ont particulièrement

⁵⁴ Un canevas avec les critères de projet (en allemand)

été abordées les injustices sociales entre le Nord et le Sud et des liens avec ses propres actions ont été cherchés.

- Au moyen d'un plateau de jeu, des étudiant-e-s ont montré comment l'enseignement dans le domaine « Homme et environnement » peut être planifié et mis en place selon des critères EDD. Sur le plateau sont représentées les dimensions de l'EDD avec trois cercles et deux axes. Différents postes sur les différents thèmes / intersections sont disponibles. Pour illustrer le travail avec le plateau, les étudiant-e-s ont présenté un exemple de thème pour un groupe d'âge.

6. Evaluation/Réflexion

L'évaluation (attestation des résultats obtenus) doit être conçue de façon à ce que ce ne soit pas la réussite ou l'échec du projet qui soit évalué, mais les différentes étapes du processus (liens avec les compétences de l'EDD; implication des dimensions du DD; mise en œuvre des liens avec les compétences dans les activités; réalisation du projet; évaluation; bilan des expériences dans la perspective de la future mise en œuvre de l'EDD dans sa propre pratique). Les retours sur l'évaluation du projet doivent être orientés vers les ressources (et non pas vers les déficits).

Les expériences issues des projets doivent être échangées et discutées également dans un cercle étendu. Cela aide les étudiant-e-s à inclure leurs propres expériences dans un cadre plus large et donne des impulsions précieuses pour le développement de leur futur enseignement.

Sources

Künzli David, Ch., Bertschy, F., de Hann, G. & Plesse, M. (2007). *Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarstufe*. Berlin: Programm Transfer -21.

Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). *Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I*. Klett und Balmer Verlag Zug.

De Haan, G & Plesse, M. (2008). *Grundschule verändern durch Bildung für nachhaltige Entwicklung*. http://www.transfer-21.de/daten/texte/grundschule_veraendern.pdf (gesichtet 1.3.2012).

Contact: Nicole Schwery, PH TG, nicole.schwery@phtg.ch
Eveline Steinger, PHZ Zug (Version: 13.06.2013)

Transposition de l'EDD à l'enseignement : former à partir et par des expériences pratiques issues de l'enseignement – rôle des études de cas

François Gingins

Résumé: Générer sous l'impulsion des formatrices et formateurs de la HEP des séquences d'EDD par des enseignants expérimentés, les questionner et les documenter sous forme d'études de cas, permet par la suite de les réinjecter dans la formation initiale des enseignant(e)s. Ce processus en double-boucle est une opportunité d'assurer plusieurs niveaux d'analyses de l'enseignant réflexif, qu'il soit professionnel ou en formation.

En formation d'enseignant(e)s les parties théoriques exposées par les formatrices et formateurs sont souvent illustrées par de brèves présentations de moments de pratiques et de leurs analyses et critiques. Il est moins fréquent en revanche d'axer la formation sur l'expérience issue du terrain, projets ou séquences interdisciplinaires, et d'en extraire les principes essentiels qui sous-tendent l'éducation en vue du développement durable (EDD) à fin de formation. Cette première boucle permettrait d'outiller les stagiaires qui pourraient, lors d'une seconde boucle, préparer un projet ou une séquence interdisciplinaire dans une perspective d'EDD et la réaliser dans leurs stages, pour finalement l'analyser. Cette démarche est largement inspirée du projet de développement d'un « Programme-type d'EDD pour le secondaire 1 » (Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010).

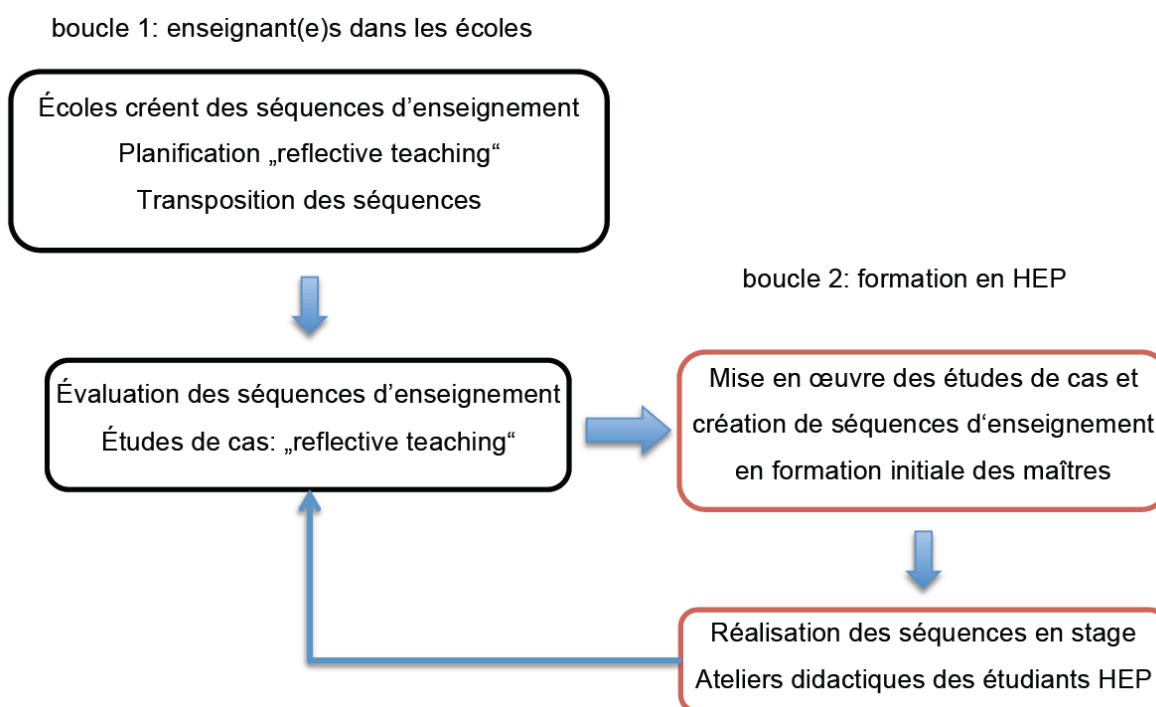


Figure: démarche de formation par les pratiques en double-boucle

Impulsions pour la formation

Ce type de formation implique fortement les enseignant(e)s du terrain et y relie les formateurs de la HEP et les étudiant(e)-stagiaires. C'est une situation de win-win-win.

Première boucle : la récolte d'expériences de terrain

Les didacticiens lancent un appel à collaboration auprès de praticiennes ou praticiens formateurs intéressé-e-s à concevoir leur enseignement dans la perspective d'une EDD. Ces enseignant(e)s ont mis ou mettent en pratique des séquences interdisciplinaires ou projets d'EDD et se déclarent prêts à mettre à disposition toutes les informations et documents nécessaires à leur déroulement. Sous la conduite de professeurs-formateurs, les enseignant(e)s *documentent et consignent leurs expériences dans des études de cas*, en rédigeant les aspects suivants :

- Contexte : Type et situation de l'école, de la classe
- Etat des lieux : Projets de développement de l'école et de l'enseignement dans la perspective d'une EDD ces 5 dernières années
- Thématique choisie : Sens du thème EDD retenu (thématique santé, environnement, globale, citoyenneté, ...) pour la classe
- Conditions préalables : Motivation de l'enseignant(e) qui conduit la séquence, resp. de la direction de l'établissement, intérêts des élèves
- Ressources et documentation: Réflexions scientifiques et didactiques selon une perspective DD/EDD sur les thématiques qui sont développées pour le projet (Kyburz-Graber et al., 2010), documentation concernant les moyens mis en oeuvre pour l'enseignement
- Evaluation : Feedback des élèves sur l'enseignement reçu, interprétation et évaluation des résultats et des expériences vécues

Cet processus et itératif de réflexions sur leurs pratiques, permet aux enseignant(e)s d'entrer dans une démarche de recherche sur leur propre enseignement. Cette démarche pédagogique s'oriente à une perspective qui verrait les enseignant(e)s durablement modifier leurs pratiques s'ils/elles se confrontaient directement et en situation aux questions complexes du développement curriculaire et par cela, intégreraient des aspects pratiques, empiriques et théoriques à leurs actes professionnels (Oser, 1997).

Deuxième boucle : formation des enseignant(e)s

Les études de cas (Kyburz-Graber, 2004) réalisées par les enseignant(e)s en exercice sont présentées aux étudiants dans leur didactique disciplinaire ou lors d'un module interdisciplinaire. Les études de cas proposent du matériel de travail concret, avec lequel les étudiants peuvent aborder les fondements de l'EDD et apprendre à pratiquer un enseignement qui concourt à une EDD. Ils réfléchissent à ces études de cas, guidés par un canevas de questions qu'ils peuvent utiliser ou compléter par d'autres.

- Compréhension du développement durable : Quelle est la conception qui ressort des études de cas ?
- Dimensions du développement durable : Quels sont les aspects du développement durable qui sont traités ?
- Compréhension de l'EDD: Quelles sont les représentations de EDD véhiculées dans les études de cas?
- Positionnements concernant l'environnement et la citoyenneté: Quelles sont les conceptions de la nature, de l'environnement, de la santé, de la société, de l'économie, de la citoyenneté, qui sont mises en évidence? A quoi les reconnaît-on?
- Nature de l'EDD : Quelles sont les caractéristiques de l'EDD reconnaissables dans les études de cas ?

- Spécificités : Quelles sont les spécificités associées à l'EDD (par exemple : développement de l'école) ?
- Objectifs : Quels sont les objectifs visés (explicites/implicites)? Ont-ils été atteints? A quoi peut-on le reconnaître? Quels en sont les indicateurs ?
- Conceptions de l'apprentissage et de la formation : Quelles sont les conceptions de l'apprentissage et de la formation qui sont exprimées (apprentissage individuel actif, transmission des savoirs, modifications dans son comportement, ...) ?
- Rôle des élèves : Quels sont les rôles et les tâches qui sont dévolus aux élèves ?
- Conditions cadre de l'école :
 - a) Quelles sont les conditions cadre propres aux écoles concernées, et quelles répercussions ont-elles sur l'EDD?
 - b) Comment les enseignants ont-ils pu tirer parti des conditions cadre pour réaliser l'EDD ? Dans quelle mesure ont-ils été gênés?
- Contraintes et contradictions : Des contradictions ou des tensions sont-elles apparues entre la culture de l'école et le paradigme d'enseignement prédominant dans l'EDD ?

Pour donner suite à cette analyse des études de cas, les étudiant(e)s préparent une séquence interdisciplinaire ou un projet d'EDD (5-12 leçons au secondaire 1 ; un projet qui s'étend sur 2-3 semaines au primaire, selon les opportunités) qu'ils réaliseront dans leur classe de stage. Elles/ils préparent sous la supervision des professeurs formateurs, un atelier didactique de réflexion et d'évaluation de leur séquence ou projet. Cet atelier doit permettre d'établir des liens entre le stage et le cours de didactique, de mettre en pratique des aspects « théoriques » travaillés au cours, de tester et d'adapter ce qui a été compris des études de cas, d'analyser et prendre du recul par rapport à son enseignement (enseignant réflexif) et finalement d'échanger sur les expériences pratiques. A ce stade on peut établir une boucle de rétro-action, en confrontant leur atelier didactique aux études de cas des enseignant(e)s.

Les dimensions de ce dispositif de formation

Ce dispositif devrait se dérouler au premier semestre pour la boucle 1, puis au deuxième semestre en HEP et en stage. L'atelier didactique formerait la certification d'un module de 2-3 crédits. Par ces deux boucles successives on s'assure que les expériences d'EDD sont analysées et réfléchies de manière réitérée à différents niveaux:

- Les étudiant(e)s en formation
 - o analysent les études de cas de praticiennes formatrices ou praticiens formateurs
 - o réfléchissent à leur enseignement, à leur pratique
 - o collectent des feedback des élèves dans leur stage et les analysent
 - o discutent de leur enseignement avec la praticienne formatrice ou le praticien formateur
 - o présentent leur séquence ou projet aux collègues étudiant(e)s et en débattent
- Le professeur formateur présente aux étudiant-e-s et met en discussion une évaluation de l'atelier didactique qu'ils ont vécu et la praticienne formatrice ou le praticien formateur analyse sa pratique (étude de cas).

L'approche par études de cas a démontré son efficacité lors d'introduction d'innovations dans les systèmes éducatifs. L'EDD est précisément l'une de ces innovations.

Sources bibliographiques

- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1997 (2), 210-228.
- Kyburz-Graber, R. (2004). Does case study methodology lack rigor? The need for quality criteria for sound case study research, as illustrated by a recent case in secondary and higher education. *Environmental Education Research* 10(1), 53-65.
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hg.) (2010). Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I. Zug: Klett und Balmer Verlag. (adaptation française disponible dès août 2012)

Contact: François Gingins, HEP VD, francois.gingins@hepl.ch
Jean-Christophe Decker, HEP VD (Version: 13.06.2013)

L'Education en vue du développement durable : un changement de paradigme

Pierre Varcher

Résumé: L'EDD ne doit pas être conçue comme un nouveau domaine disciplinaire. Il s'agit plutôt d'une perspective complémentaire à intégrer à la formation en général. De ce fait, les enseignants travaillent dans le cadre d'un changement de paradigme. Il s'agit alors de déterminer les éléments fondamentaux d'une nouvelle manière de penser. En découle pour eux l'exigence d'intégrer des modes de pensée complexes. L'article suivant montre à l'aide d'exemples concrets et d'un modèle d'analyse à cinq dimensions comment une telle approche peut être mise en oeuvre sur le plan didactique.

« Le plus grand défi, au cours de ce nouveau siècle, est de prendre une idée qui semble abstraite – le développement durable – et d'en faire une réalité pour tous les élèves et enseignants du monde (D'après Kofi Annan⁵⁵)

La Déclaration de Bonn de 2009, élaborée lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'Education en vue du développement durable (EDD), acceptée par plus de 100 Etats, déclare que l'EDD « *donne une nouvelle orientation à l'éducation et à l'apprentissage pour tous* »⁵⁶. La volonté de définir un nouveau paradigme pour l'éducation est donc clairement explicitée. Dès lors, à l'école comme dans la formation des enseignants, « *l'EDD ne doit pas être une nouvelle discipline, mais une orientation thématique et didactique pour toutes les disciplines. Cette orientation influence autant l'école que le système scolaire dans sa globalité* » (FED & FEE, 2009). En Suisse romande, le Plan d'études pour l'école obligatoire repose aussi sur l'idée de ce nouveau paradigme : « *L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation.* »⁵⁷ Il convient alors de déterminer quelles sont les composantes principales de ce paradigme. Relevons-en quelques-unes :

- C'est une éducation qui **s'inscrit dans un projet politique**, celui de viser à la soutenabilité. Celle-ci peut-elle être atteinte dans une perspective capitaliste générant une mise en compétition généralisée à la recherche d'une croissance économique ? La question reste ouverte, mais pour un grand nombre d'acteurs de l'EDD, la finalité d'une telle éducation est quasi révolutionnaire. Ainsi Charles Hopkins, une figure de proue de l'insertion de l'EDD dans la formation des enseignants et un des auteurs du chapitre 36 de l'Agenda 21 de Rio de 1992, a-t-il défini la finalité de l'EDD comme « *un défi d'engager tous nos systèmes d'éducation, du préscolaire au tertiaire, à apprendre et à éduquer à trouver une voie pour échapper à la trajectoire actuelle qui conduit à un futur insoutenable* » (Hopkins, 2008). C'est donc une éducation qui considère les apprenants comme des individus acteurs du changement.
- Le DD favorise des démarches de résolution des problèmes selon un mode bottom-up et l'exercice d'une démocratie plus participative avec des dispositifs de délibération où un maximum d'individus participent à l'élaboration collective de décisions politiques. L'EDD se doit

⁵⁵ Cité in UNESCO, 2005, La DEDD [Décennie pour l'EDD] en bref, Brochure ED/2005/PEQ/ESD/3, Paris, p. 8 Note : La version française de cette citation de Kofi Annan comporte une limitation contextuellement voulue par l'auteur de l'article. L'original stipule « Our biggest challenge in this new century is to take an idea that seems abstract – sustainable development – and turn it into a reality for all the world's people. »

⁵⁶ UNESCO, 2009, Déclaration de Bonn, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799f.pdf>

⁵⁷ CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, 2010, PER, Plan d'études romand, Présentation générale, p. 21.

alors de placer au centre de ses préoccupations le développement et l'exercice de capacités permettant cette participation sociale.

- C'est une éducation qui, non seulement, ne garde pas implicites les valeurs qui la sous-tendent, mais qui les explicite et tend à faire acquérir aux apprenants une capacité de préciser leurs valeurs. Il s'agit dès lors « *d'aider les apprenants à déconstruire les valeurs socialisées et à les questionner pour faire la part entre les valeurs héritées, les valeurs choisies et/ou celles qui sont enracinées dans la société* » (Tilbury, 2011).
- L'EDD vise avant tout à développer la compétence des apprenants à comprendre et cerner la cause des problèmes. Une de ses composantes-clés est donc l'apprentissage à la problématisation.
- Comme le Développement Durable admet l'incertitude, l'EDD doit viser à faire acquérir un esprit critique et créatif. La capacité de se projeter dans l'avenir en imaginant des solutions constructives est à elle seule un changement de paradigme profond par rapport à des systèmes scolaires qui enseignent des « vérités » à restituer lors des épreuves d'évaluation.
- Les savoirs, dans l'EDD, ne se limitent pas aux connaissances : ils sont de réelles compétences, ils « *sont des ressources à mobiliser pour imaginer des solutions qui répondent aux défis [du présent et] de l'avenir* » (Erdess, 2011). L'EDD enjoint de lier en situation (dans laquelle doit être prise en compte l'intention d'agir ou non du sujet apprenant) les attitudes, les comportements et les connaissances et là aussi, le défi didactique posé est immense.
- L'apprentissage, dans l'EDD, n'est pas ordonné selon une construction linéaire préétablie, mais il est une construction, sociale et individuelle, qui se réalise en permettant à l'apprenant de se confronter à des problèmes ouverts.
- Enfin, les multiples interactions en jeu dans toute problématique envisagée sous l'angle du DD exigent des apprenants qu'ils se construisent une pensée complexe et non des savoirs juxtaposés, accumulés. « *Une tête bien faite est une tête apte à organiser les connaissances et par là éviter leur accumulation stérile. (...) L'organisation des connaissances comporte des opérations de reliance et de séparation. (...) Notre civilisation et, par conséquent, notre enseignement ont privilégié la séparation au détriment de la reliance* » (Morin, 1999). Dès lors, l'objet principal d'une éducation en vue du développement durable, qui se veut un apprentissage à la complexité, doit être la capacité de mettre en liens.

Selon ce dernier principe, il ne suffit donc pas d'énumérer les composantes principales de l'EDD, encore faut-il réaliser que celles-ci ne prennent sens que si l'on arrive à les relier.

L'acquisition d'une pensée complexe par les enseignants est dès lors une condition sine qua non d'une mise en œuvre de l'EDD, puisque non seulement celle-ci vise à faire en sorte que ce type de pensée se développe chez tous les apprenants, chez tous les élèves, mais qu'en elle-même, l'EDD est un paradigme exigeant une pensée complexe pour être compris et mis en œuvre. La pensée complexe est donc un des cœurs du changement de paradigme imposé par l'EDD. Quelques recherches didactiques commencent à explorer les défis que cet apprentissage pose⁵⁸, mais il peut être utile de revenir aux fondements épistémologiques, ne serait-ce que pour ne pas assimiler pensée systémique et pensée complexe, celle-ci étant plus large et englobante que la seule idée de système. Dans un article aussi court que celui-ci, limitons les références. Il devrait être suffisant de

⁵⁸ Citons FRISCHKNECHT-TOBLER, U., NAGEL, U., SEYBOLD, H. (éd.), (2008), Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen, Verlag Pestalozzianum, PH Zurich.

recourir à Edgar Morin dont une bonne partie de l'œuvre a consisté à déconstruire et reconstruire cette pensée complexe⁵⁹. Dans un de ses ouvrages le plus facile d'accès et plus particulièrement adressé aux enseignants (Morin, 1999), il énonce les différents éléments qui composent une pensée complexe, « *les sept principes guides pour une pensée qui relie ; ces principes sont complémentaires et interdépendants* » (p. 106). Relevons-en les principaux :

- a) le principe systémique, selon lequel on ne peut dissocier la partie du tout si on veut la connaître (et vice-versa) et selon lequel le tout est plus que la somme des parties.
- b) le principe hologrammique selon lequel, si la partie est contenue dans le tout, le tout est lui aussi contenu dans la partie. C'est assurément le principe le plus méconnu des enseignants et celui qui pourrait vraiment les conduire vers un changement de paradigme. C'est pourquoi nous allons y revenir ci-dessous.
- c) les principes de boucles de rétroaction et de récursivité qui rompent avec le principe de causalité linéaire
- d) le principe dialogique qui, lui aussi, reste trop méconnu chez les enseignants : c'est un principe qui permet de mettre en tension deux principes ou notions qui paraissent devoir s'exclure l'un l'autre. Une représentation graphique de ce principe permet pourtant de le rendre très performant avec des élèves. C'est ce principe qui, seul, peut nous donner la possibilité de penser le développement durable, sinon on est condamné à le considérer comme un oxymore :

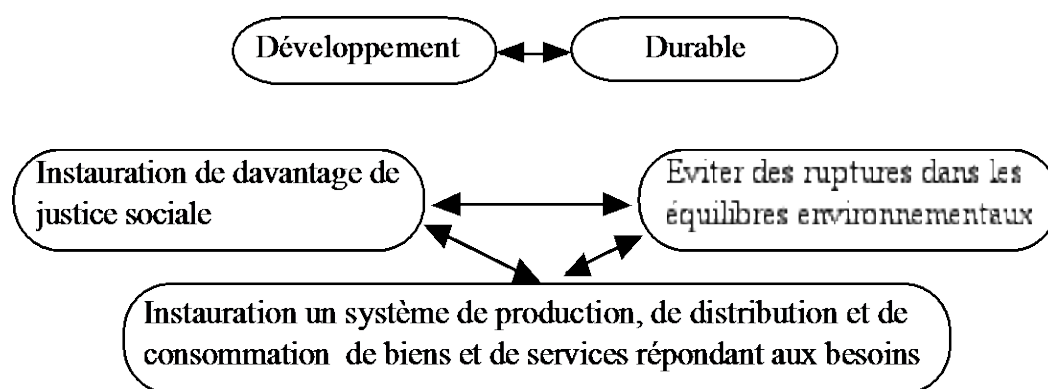


Figure : Illustration du terme «développement durable»

- e) le principe d'insertion du sujet dans l'objet selon lequel enseignant et élèves sont inclus dans le problème posé : « *toute connaissance est une reconstruction / traduction par un esprit / cerveau dans une culture et un temps donnés* »(Morin, 1999).

Au vu de toutes ces composantes, les titulaires des chaires UNESCO en EDD font à juste titre le constat que « *l'EDD ne doit pas être considérée comme un ajout de l'étude du DD dans un curriculum déjà surchargé. Elle implique un renouveau pédagogique basé sur des approches qui doivent être ontologiquement intégratives, fondées sur l'expérience, réflexives et critiques. L'EDD est avant tout une innovation de l'enseignement et de l'apprentissage.* »⁶⁰ En posant ce nouveau paradigme,

⁵⁹ Citons : MORIN, Edgar : Science avec conscience (1982), Fayard ; Introduction à la pensée complexe (1990), ESF ; L'Intelligence de la complexité (avec Jean-Louis Le Moigne), (2000), L'Harmattan.

⁶⁰ UNESCO, 2009, Report from the Working group of UNESCO Chairs on ESD, Présentation dans le cadre de la réunion d'experts EDD, 19 novembre 2009, Paris, non publié. Traduction de l'auteur.

l'EDD nous met face à de redoutables défis, axiologiques, épistémologiques, politiques et didactiques (Varcher, 2011). Comment faire alors pour rendre les enseignants en formation non seulement conscients de ces défis, mais aussi aptes à les affronter ?

Impulsions pour la formation

Toutes les références concernant la formation des enseignants en EDD mettent à juste titre l'accent sur les pratiques et les capacités réflexives. Mais concrètement, comment réaliser cette intention ?

A mon sens, et c'est ainsi que j'ai pratiqué durant toutes ces dernières années, il convient d'insister, dans chaque séminaire, dans chaque session de formation, sur le pourquoi plutôt que sur le comment. Pourquoi avez-vous l'intention de faire telle ou telle chose avec vos élèves ? Pourquoi avez-vous fait ça comme ça ? La capacité centrale que doivent construire les enseignants en formation est alors celle de pouvoir justifier leurs choix didactiques en fonction de toutes les composantes du système : les valeurs, les nécessités institutionnelles, les finalités de l'apprentissage, la conception de l'apprentissage, la personnalité des élèves et la dynamique du groupe classe, etc. Mais l'acquisition d'une telle capacité à justifier ses choix didactiques implique la maîtrise du principe hologrammique mentionné ci-dessus. Le formateur tient là, à mon avis, une clé du succès de son action : faire comprendre aux futurs enseignants que le tout doit être dans la partie, que dans leur manière d'évaluer les élèves par exemple ou de mettre en place un dispositif didactique, il doit y avoir le tout. En EDD, cela suppose la participation, la responsabilité envers les autres, la prise en compte de l'incertitude et la nécessité de se projeter dans l'avenir, la compréhension des problèmes et l'apprentissage à la problématisation, etc. Pour ma part, j'ai souvent eu recours avec quelque succès à l'idée d'« ensachage » de Michel Serres en la démontrant physiquement avec des sachets en plastique. Trop souvent, les enseignants raisonnent par emboîtements successifs qu'on peut représenter par des poupées russes : une grande boîte d'abord qui dicte les finalités de l'école, par exemple en termes d'EDD, puis une autre qui vient s'emboîter dedans qui définit la discipline enseignée en termes de grandes orientations épistémologiques. Puis vient le programme et c'est généralement là que se produit une rupture : on se fonde sur l'idée que le programme est forcément en cohérence avec les finalités et les orientations pédagogiques, alors qu'il a été façonné bien souvent pour répondre au coup par coup à des attentes provenant soit de l'institution, soit des milieux académiques, ou encore imposées par les changements vécus sur le « terrain » : en Suisse comme ailleurs, *« la question des savoirs spécifiques (...) a été maintes fois abordée à travers des commissions et des rapports sans être véritablement traitée de front. L'absence de choix politique affirmé n'a pourtant pas empêché de profonds changements dans l'esprit et la lettre des programmes des élèves (..) depuis les années 50. (...) Cette évolution [apparaît dès lors] comme une dérive guère maîtrisée, peu structurée par une vision claire et collectivement débattue de ce que doit être la culture enseignée »* à l'école (Dubet et al, 2011). Inconscients de cette rupture entre paradigme de l'éducation et programme, les enseignants considèrent alors trop souvent celui-ci comme une recette qu'il suffit de suivre au lieu d'être une référence à s'approprier en la déconstruisant et la reconstruisant. Cette difficulté pour les enseignants d'inclure dans leurs modes de pensée les valeurs du projet éducatif pour justifier leurs dispositifs didactiques provient, d'après Michel Serres, d'un paradigme de référence inadapté : *« Soit maintenant, [en lieu et place de boîtes], une collection de sacs et de poches, de filets, en jute, caoutchouc, toile ou autre matière souple. Aussi variables que présentent leur forme et leur taille, n'importe lequel ou presque d'entre eux contiendra, si je m'y prends bien, l'ensemble des autres »* (Serres, 1994).

Pour qu'ils puissent mener à bien une telle opération mentale, les futurs enseignants doivent bien évidemment avoir eu la possibilité d'acquérir des connaissances sur les procédures ayant conduit à l'adoption des plans d'études pour pouvoir les déconstruire et les reconstruire en séquences d'enseignement-apprentissage. Donc connaissance des tensions politiques, des dilemmes qui sont

posés sous la forme du principe dialogique : par exemple faut-il développer des compétences pour assurer la place de chacun dans une compétition généralisée pour l'emploi et les meilleures places sociales ou développer des compétences pour que chacun puisse devenir un acteur dans l'élaboration des réponses collectives aux défis de la soutenabilité ?

Mais, de manière plus générale, les enseignants devraient pouvoir disposer d'un modèle qui leur permet en tout temps d'explicitier et de justifier leurs choix didactiques. Pour ce faire, nous avons élaboré au Centre de recherches Psychopédagogiques du Cycle d'orientation de Genève dans le cadre des travaux de l'équipe « Didactique de la géographie et évaluation » le « modèle pentapolaire » qui élargit le fameux triangle pédagogique de Houssaye (Varcher, 1999) :

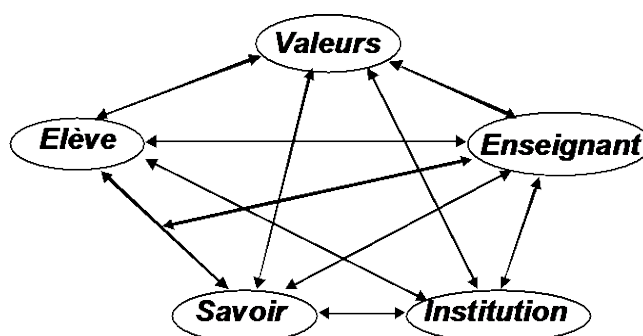


Figure : Modèle pentapolaire pour la justification des choix didactiques

Le recours à ce modèle permet de faciliter la justification des choix didactiques en tant que résultantes des influences des 5 pôles en interaction à commencer par les valeurs fondamentales de référence qui deviennent explicites. Ainsi, l'enseignant sera engagé à faire émerger d'éventuels conflits de valeurs entre ce qui est prescrit par l'institution et ce qui est vécu à l'intérieur de celle-ci. Ou encore à expliciter sa conception de l'apprentissage, celle de l'institution, l'apprentissage dans ce modèle étant la mise en lien entre les pôles « élèves » et « savoir ».

Afin de rendre tout cela opératoire, je soutiens que deux entrées devraient être privilégiées dans la formation des enseignants :

- un ancrage sur les pratiques du quotidien et sur les dilemmes qui se posent dans la classe, dans l'établissement. La formation initiale ne peut prendre sens que si elle est effectuée en emploi, sinon les enseignants en formation ne font que reproduire leur attitude d'étudiant : ils visent la réussite à des examens théoriques en cherchant avant tout à assimiler ce qui est demandé.
- un ancrage sur un levier d'action concret, lié à la pratique et choisi par le formateur. Le meilleur, à mon avis, parce qu'il soulève tous les problèmes est celui de l'évaluation : toutes les écoles demandent aux enseignants de rendre des notes, d'effectuer une évaluation sommative. Comment en tant qu'enseignant puis-je répondre à cette demande tout en instaurant dans ma classe des procédures d'évaluation qui, par ensachage, contiennent les valeurs du DD : participation, explicitation des valeurs, responsabilité, etc. ?

Enfin, ces pratiques réflexives n'ont une chance de donner des résultats que si elles sont accompagnées de modèles de mise en application montrant que celle-ci est réalisable et qu'on n'en reste pas à un stade idéal et théorique. Ainsi, par exemple, on peut illustrer le premier ancrage par des exemples de séquences (qui ne devraient pas pouvoir être dupliqués, refaits tels quels par les

enseignants en formation) avec une explicitation des finalités de la séquence en termes de valeurs, une précision des objectifs d'apprentissage visés pour la classe, des modèles de dispositifs didactiques, des exemples d'utilisation de documents, etc. Et pour le deuxième ancrage, une mise en évidence des dilemmes auxquels tous les enseignants sont confrontés quand ils évaluent : comment concilier objectivité et subjectivité, formation des élèves et sélection sociale, mesure des acquis et communication dans une perspective de participation ? Mais, afin de ne pas laisser les enseignants en formation désarmés face à des questions qui pourraient leur sembler insolubles, le formateur se doit de les inciter à mettre en oeuvre des modèles permettant de construire des dispositifs participatifs et formatifs (tout en respectant l'exigence de fournir une note), par exemple celui d'« évaluation formatrice »⁶¹.

Les principales difficultés de ces approches de formation résident dans le fait que la nécessité d'une interrogation éthique et d'une réflexion sur l'EDD ne s'impose pas à tous. Les dynamiques des salles des maîtres, les injonctions administratives des directions, le fondement même des systèmes éducatifs en Suisse axé sur une sélection précoce justifiée par le mérite ne poussent pas les futurs enseignants à s'interroger sur les finalités de leur rôle au-delà des représentations sociales dominantes. Il faut une sérieuse motivation éthique ou politique pour entrer dans ce genre de démarches réflexives. Dès lors, dans une volée, certains étudiants « font le job » afin d'être certifiés, mais on sent bien, qu'une fois lancés dans leur classe et leur établissement, ils ne seront plus du tout porteurs des valeurs qui ont été celles de leur formation. Mais d'autres, qui vont au fond des choses, réussissent à créer un déclic : « *Jamais*, dit ainsi une étudiante au terme de son cursus de formation, *je ne pourrai enseigner et évaluer comme je le faisais auparavant. Je n'ai pas encore trouvé des dispositifs qui me conviennent pour l'évaluation par exemple, mais je n'en reste pas là : je vais modifier, améliorer. C'est trop important d'avoir une cohérence dans ce que l'on fait. Je ne peux pas dire aux élèves de faire ce que moi-même je ne fais pas dans mon enseignement ou de mettre en œuvre des valeurs qui n'auraient pas leur place dans ma classe.* » Face à un tel constat, le formateur qui a cherché à faire acquiescer les composantes du changement de paradigme qu'impose l'EDD ne peut être que satisfait : l'enseignant a acquis des balises, des points de repère, il s'est approprié un mode de penser sa profession. A lui maintenant de mettre en œuvre, de trouver au coup par coup les dispositifs didactiques les plus appropriés. C'est ainsi que se réalise le changement de paradigme imposé par l'EDD.

Sources bibliographiques

- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Ed. Seuil, Paris, Coll. L'Epreuve des Faits, S. 139-144 [Übersetzung des Autors].
- ERDESS (2011). Ouvertures et prolongements. In: F. Audigier et al. (Hrsg.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n° 130, Université de Genève, S. 230.
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2009). *Education en vue du développement durable. Agir pour l'avenir*. Bern (S. 3). (Download: http://www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/XY/fed_EDD_Agir_pour_avenir_2_MB.pdf)
- Hopkins, C. (2008). Policies for mainstreaming ESD in teacher education. In: UNESCO, *Teachers matter!*, (S. 88). 5th October, 2008 World Teacher's Day (Download: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001807/180737m.pdf> [20. Februar 2012 – Übersetzung des Autors]).

⁶¹ Selon le concept de Nunziati, Université d'Aix en Provence. Voir par exemple à ce sujet : VIAL, M. (1987), Evaluer n'est pas mesurer, Les Cahiers pédagogiques n° 256, p.16 repris dans le numéro hors série, L'évaluation, 1991, p.34/35.

- Morin, E.(1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme - Réformer la pensée*. Seuil, Paris, S. 26 [Übersetzung des Autors].
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Ed. Julliard, Paris, [Originalausgabe S.44 – Übersetzung des Autors]
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development. An Expert Review of Processes and Learning*. Paris : UNESCO. Paris, S. 31. (Download: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf> [April 2012 – Übersetzung des Autors]).
- Varcher, P. (2011). L'Education en vue du Développement Durable : une filiation à assumer, des défis à affronter. In F. Audigier et al. (Hrsg.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n° 130, Université de Genève, S. 25-46.
- Varcher, P. (1999). *Redéfinition de l'ensemble des curriculums au cycle d'orientation de Genève : 4 postulats à retenir*. Education et recherche, 2 / 1999, 193-194.

Contact: Pierre Varcher, IUFE, pvarcher@worldcom.ch (Version: 13.06.2013)

La clarification des valeurs au cœur d'une éducation en vue d'un développement durable ?⁶²

Francine Pellaud

Résumé: Traiter dans le cadre de la formation de questions socialement vives ou de problématiques de société complexes nous pousse souvent à proposer des actions concrètes, par exemple à trier les déchets ou à économiser le papier. Mais ce ne sont trop souvent que des réactions impulsives à des questions de société plus fondamentales, dans le temps de l'émotion, ayant un effet à court terme ou contribuant à la satisfaction immédiate de besoins non pensés. Pour relever les défis de société auxquels nous sommes confrontés, clarifier ses valeurs permet de prendre le recul nécessaire pour déterminer si nos actes sont en adéquation avec notre éthique, voire notre philosophie de vie. Cette étape fondamentale de l'acte d'agir permet un déplacement essentiel: passer du geste réflexe à celui de l'action consciente. C'est l'une des pierres de fondation d'une éducation en vue d'un développement durable.

Valeurs et école obligatoire

Pour ce qui concerne la Suisse romande, les directives édictées par la Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique (CIIP) sont claires : la transmission de valeurs (démocratiques, culturelles, éducatives) fait partie des missions de l'école. Ainsi, on peut lire que « l'école publique (...) assure notamment la promotion » :

1. du respect des règles de la vie en communauté ;
2. de la correction des inégalités de chance et de réussite ;
3. de l'intégration dans la prise en compte des différences ;
4. du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ;
5. du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ;
6. du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement.

Malgré la force mise dans cette injonction, cette mission de transmission de valeurs est quelque peu relativisée et complexifiée par le fait que l'école doit, en même temps qu'elle transmet les valeurs susmentionnées, « permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles ». Dès lors, comment s'y prendre ? Comment faire pour, en complémentarité, « prendre en compte les différences », qu'elles soient religieuses, culturelles, politiques, sociales ou économiques et transmettre les valeurs d'une école qui s'inscrit dans une société démocratique et laïque ? Comment faire également pour ne pas instrumentaliser les étudiants ou les élèves en leur faisant partager nos convictions de formateurs et d'enseignants, voire de militants, lorsque l'on touche certains domaines d'une formation, que ce soit au niveau des connaissances et/ou d'une éducation ? C'est bien dans ces subtilités éducatives et dans cet espace de créativité professionnelle que résident tout l'art d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD).

Cependant, cette réflexion autour des valeurs reste essentielle. Nos actions ne sont hélas souvent que des pulsions non réfléchies visant la satisfaction immédiate de besoins. Ceux-ci peuvent être

⁶² Ce texte fait écho à celui « [HEP FR: Philosophie pour enfants et adolescents](#) » qui montre concrètement comment stimuler une réflexion sur les valeurs.

des besoins élémentaires (manger, boire, se sentir en sécurité, etc.), mais la plupart du temps, ils sont définis par la société ou la culture dans laquelle nous évoluons. La publicité et le marketing ont bien compris les mécanismes sous-jacents à cet « agir » qui conduit à l'action, et c'est en toute connaissance de cause qu'ils manipulent les clients-consommateurs. En éducation, pour contrecarrer cette influence, mais pour ne pas tomber non plus dans un dogmatisme moralisateur et manipulateur, une démarche de clarification des valeurs est nécessaire et des espaces éducatifs permettant leur émergence doivent être offerts aux apprenants. Ils seront des opportunités pour les individus, même pour des très jeunes enfants, d'entrer dans une réflexion, de type prise de conscience, au sens d'une approche philosophique par exemple. Ce type de processus pédagogique peut s'appliquer autant à des élèves de tous les cycles de la formation, qu'à des étudiants des HEP, et naturellement à leurs formateurs. Il s'agit en résumé pour les individus, enfants, jeunes ou adultes, de mettre en lumière et de cerner :

- ce qu'ils veulent réellement ;
- pourquoi ils le veulent ;
- et combien ils sont prêts à investir pour l'obtenir (Pellaud, 2005)... sans oublier qu'ils ne sont pas seuls au monde et que cela a des implications, parfois universelles !

C'est en ce sens que l'on entre alors dans une démarche d'éducation en vue d'un développement durable.

La clarification des valeurs en éducation

Pour y parvenir, plusieurs pratiques pédagogiques sont à la disposition des formateurs : jeux de discussion, jeux de rôles, débats philosophiques qui sont autant de pistes qui permettent aux étudiants ou aux élèves de reconnaître les valeurs, les leurs et celles des autres, pour les vivre pleinement. Ces espaces de prise de conscience fondent ensuite leur engagement dans des projets, que ce soit à l'école, à la maison ou dans le tissu des activités des collectivités publiques, en lien avec des thématiques de société : agenda 21 pour un établissement scolaire, participation à l'élaboration d'un plan de mobilité communal pour accéder aux écoles, insertion dans la vie économique et professionnelle, ... Ainsi, clarification des valeurs et compréhension intellectuelle des mécanismes qui régissent les problématiques complexes⁶³ sont, dans notre vision d'une EDD, les éléments fondamentaux pour permettre aux étudiants ou aux élèves d'acquérir une capacité de jugement et une autonomie de pensée, et ceci à tous les niveaux de la formation. Ces deux éléments sont à la base de prises de conscience personnelles et de la responsabilité que l'on porte face à l'évolution du monde. Dépasant les déclarations de « bonnes » intentions et les recettes simplistes, ils encouragent et permettent l'engagement citoyen en montrant que le changement est non seulement possible, mais nécessaire et que ces changements reposent sur des problématiques qui soulèvent des questions éthiques et morales et qui touchent naturellement nos valeurs et nos finalités de vie.

Cette compréhension de l'EDD se démarque de bien des dérives observables actuellement, par exemple dans les écoles. En effet, on pourrait comprendre que l'EDD⁶⁴ est un phénomène de mode, décliné d'ailleurs dans la plupart des plans d'études. Il se traduirait alors le plus souvent uniquement par la mise en œuvre « d'éco-gestes » : on apprend à trier les déchets et à les mettre dans les poubelles appropriées, on ferme le robinet d'eau pendant qu'on se lave les dents, on prend une douche au lieu d'un bain, on éteint les lumières et on utilise plus volontiers les transports publics que la voiture. Si l'accent mis sur ces apprentissages part de bonnes intentions, il faut se rendre à l'évidence

⁶³ Voir à ce propos le texte : «Enseigner le développement durable ou éduquer au développement durable ?» et «Changer nos modes de raisonnement : les principes du DD»

⁶⁴ Comprise comme éducation ou enseignement, voir à ce propos le texte : «Enseigner le développement durable ou éduquer au développement durable ?»

que de tels gestes, même s'ils sont teintés d'«écologisme», ne suffiront pas à faire pencher la balance en vue du changement nécessaire à la survie de notre humanité ou plus simplement à plus d'équité et de justice dans le monde. Le fait de passer directement à l'action sans vraiment réfléchir aux fondements de nos actions, cette répétition des 10 ou 12 gestes quotidiens « pour » la planète, peut conduire à deux dérives majeures.

- La première dérive concerne le manque de réflexion qui sous-tend ces apprentissages. Tels les réflexes pavloviens, on acquiert des habitudes, sans forcément en comprendre le sens ni remettre en question l'ensemble de nos choix. Dès lors, on peut être très économe en se brossant les dents et laver sa voiture tous les week-ends. On peut tout aussi être un adepte des transports publics pour aller à son travail mais ne pas imaginer passer ses vacances ailleurs que dans les îles lointaines. D'une manière plus générale, une formation se résume-t-elle à obtenir un diplôme sans jamais se poser la question d'une intégration des connaissances et des compétences acquises à un système de valeurs et au sens de la vie, de sa vie ?
- La seconde dérive est encore plus sournoise. Elle repose sur le raisonnement suivant : « Puisque l'on fait déjà « tous ces efforts » pour la planète, on peut impunément s'offrir le luxe de ne pas réfléchir à ses autres choix ». Par exemple : devrais-je limiter ma consommation de viande ? Et celle de poissons ? Ai-je vraiment besoin de changer de téléphone portable ? Comment puis-je intervenir pour améliorer la convivialité dans mon quartier pour limiter la violence ? Où vais-je investir mon argent ? Etc. On reste ainsi au niveau du développement de la « bonne conscience », qu'elle soit écologique ou sociale.

Des valeurs pour agir

En fait, l'apprentissage réflexe de ces éco-gestes va même sur le plan éducatif à l'encontre de l'esprit critique et créatif que l'on souhaite promouvoir. En apportant des réponses « toutes faites », l'étudiant ou l'élève n'a aucune possibilité de sortir des logiques classiques et des modes de pensée qui ont présidé à l'apparition des problèmes actuels. Or, pour reprendre une expression attribuée à d'Einstein, « on ne peut pas régler un problème avec l'état d'esprit qui l'a créé », alors que le grand enjeu de l'EDD est de promouvoir la capacité des individus à envisager des pistes qui conduiraient à un monde meilleur, plus juste, plus respectueux des humains et de leur planète.

De plus, il est reconnu que, s'il faut avoir un certain nombre de connaissances pour agir ; l'information ne suffit pas. Les recherches sur la motivation – et notamment celles portant sur le passage à l'acte des militants de tous poils – ainsi que celles en psychologie de l'environnement (Frick, 2003) le montrent bien : agir est avant toute chose une affaire de croyance et donc de valeurs et ceci dans le sens par exemple des travaux de Kohlberg. De ce fait, si nous nous attachons trop souvent à débusquer les mécanismes qui président à l'action plutôt que de commencer par une réflexion sur nos pratiques et leurs fondements, c'est la plupart du temps parce que nous nous trouvons dans une situation d'urgence. Penser, c'est bien ; agir en toute connaissance de cause, c'est mieux⁶⁵.

Par le passé, les discours de certains militants écologistes ont bien tenté de sensibiliser les enfants et les jeunes, trop souvent en les culpabilisant d'ailleurs au passage, en montrant toutes les catastrophes provoquées par les activités humaines. Aux enfants alors d'aller nettoyer les cours d'eau ou les parcs publics, afin de participer activement au renflouement de la dette que l'Homme a contracté envers la Nature. Quelles sont les valeurs ou la vision de société qui sous-tendent cette approche ? Ou dit autrement : à quel esprit et à quelles stratégies du changement les formations offertes aujourd'hui dans les écoles font-elles appel ?

⁶⁵ Voir à ce propos : Jean-Baptiste Fressoz, Les leçons de la catastrophe, Critique historique de l'optimisme postmoderne in La vie des idées.fr (pdf)

Puis, plus tard, un discours presque contraire s'est développé. Si l'Homme est au cœur des problèmes écologiques et sociaux actuels, ce n'est certes pas la faute de la jeunesse, mais celle de leurs parents, voire de leurs grands-parents. Dès lors, ce n'est pas à eux de « payer » puisqu'ils n'y sont pour rien. Il en va de même des pays émergents. Si les pays occidentaux ont pu impunément piller les ressources de certaines parties du monde et polluer à leur guise, il est « normal » que les pays émergents puissent à leur tour se rendre coupable de ces mêmes exactions. Ainsi voit-on l'émergence de droits de polluer à l'échelle planétaire qui sont à acheter et à vendre au nom d'une économie globalisée, pratiques d'un autre temps, proches de la simonie ou des indulgences ? Dans une logique de développement durable, il n'en va pas de même. La collaboration, la solidarité, le respect de l'autre doivent devenir la base d'une intelligence collective qui permette à l'humanité de dépasser le stade « d'œil pour œil, dent pour dent ». Car si, effectivement, tant les jeunes générations d'ici et d'aujourd'hui que les habitants des pays émergents n'ont rien à voir avec la révolution industrielle, il n'empêche qu'ils sont tout aussi responsables que nous, adultes occidentaux et de tous les pays, du monde que l'on est en train de vivre, chaque jour, de construire, voire de détruire. Il y a donc un équilibre à trouver, une manière de présenter la situation de façon à ce que tout le monde, enfants et jeunes compris, se sentent assez concernés pour assumer sa part de responsabilité. C'est là certainement que réside pour nous formateurs un des défis de l'éducation, évitant de faire naître la culpabilité et le désespoir qui inhibent l'action tuent l'initiative. C'est un art que celui de l'éducation que de travailler sur des enjeux de société, des questions socialement vives dans la réalité parfois crue des sujets abordés, sans faire croire que le « progrès », tant scientifique, économique, social que technologique, apportera toutes les solutions, et sans non plus minimiser l'état d'urgence dans lequel se trouvent nos sociétés et notre monde. Nous devons inventer les moyens de toucher assez profondément les valeurs de ceux que nous formons pour les « outiller » afin de pouvoir relever les grands défis du présent et surtout leur donner l'envie de participer à la construction d'un monde meilleur, plus juste, où la qualité par exemple sera un critère de vie qui aura autant de valeur que la quantité.

Quellenangaben

- Frick, J. (2003). *Environmental knowledge: Structure, relevance for attitudes, and behavioral effectiveness*. Thèse de doctorat. Université de Zürich
- Pellaud, F. (2005). *A l'heure des valeurs... que fait l'école ?* In: Chemin de Traverse no 2, Ed. Les Amis de Circée, Paris, Solstice d'Hivers, pp 15-18.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Quae, Paris

Contact: Francine Pellaud, HEP FR, pellaudf@edufr.ch (Version: 13.06.2013)

La pensée systémique en EDD

Brigitte Bollmann-Zuberbühler, Ursula Frischknecht-Tobler, Patrick Kunz

Résumé: la pensée système comme approche complémentaire de la pensée analytique permet une analyse globale de thèmes complexes, typiques d'une EDD. Par l'inclusion de concepts et d'instruments didactiques, ainsi que par les positionnements sur la pensée systémique dans la formation des enseignant-e-s, le regard est orienté vers les interdépendances, les interactions et les changements. Les étudiant-e-s sont ainsi également préparés à aborder cette approche avec les enfants et les jeunes en se basant sur l'expérience acquise et la réflexion.

L'éducation en vue d'un développement durable doit contribuer au développement de la société en tenant compte des aspects sociaux, économiques et environnementaux. Les contenus d'une EDD sont souvent très complexes et ne peuvent être abordés à travers une approche purement analytique et linéaire. La pensée systémique, en tant que point de vue global, élargit les possibilités, car elle ne se focalise pas sur des fragments ou des événements isolés, mais sur les liens et les interactions, sur la dynamique et les effets de retardement voulus et non voulus et ouvre le regard sur la totalité. Il n'est donc pas surprenant que « développer une compréhension des systèmes » ainsi que « adopter un nouveau point de vue » comptent parmi les principes didactiques ou les compétences clés d'une EDD. (par ex. Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010; Rieckmann, 2011).

La pensée systémique s'est établie au cours des dernières décennies dans les branches scientifiques les plus diverses (v. ill. à droite). Même si les différentes disciplines mettent l'accent sur des points différents, des concepts centraux communs comme p. ex. les systèmes ou les rétroactions, des outils communs (formes de représentation) et des attitudes, comme par ex. la disposition au changement de perspective, sont utilisés. Cette compréhension commune de la pensée systémique facilite une collaboration interdisciplinaire qui est nécessaire dans le champ de tension multidisciplinaire de l'EDD.

Suggestions pour la formation initiale et continue des enseignant-e-s

Dans la formation des enseignant-e-s, les concepts, outils et attitudes centraux de la pensée systémique sont introduits dans quatre domaines de compétences (cf. ill. ci-dessous). Dans les deux domaines de compétence « décrire des modèles » et « saisir la dynamique », des modèles systé-

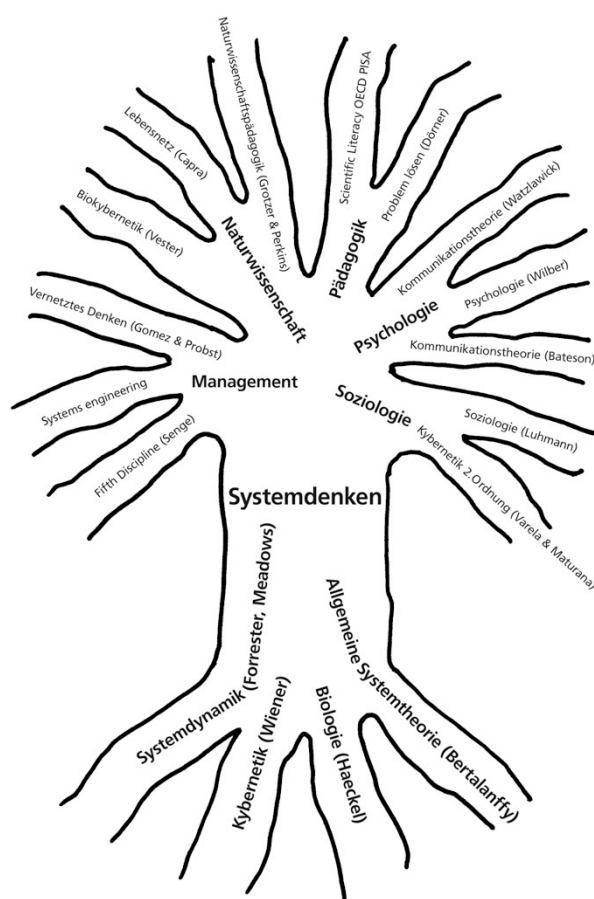


Figure : L'arbre de la pensée systémique. (Selon Frischknecht et al., 2008, p. 16.)

miques sont construits. Les **concepts** suivants de la pensée systémique permettent de saisir les structures et les évolutions des systèmes:

- Les systèmes sont des modèles mentaux qui permettent de décrire des interdépendances complexes. Ce sont des unités constituées d'éléments qui, eux-mêmes, peuvent être des systèmes. Les éléments sont liés par des relations de cause à effet et peuvent par rétroaction agir sur eux-mêmes.
- Les systèmes sont soumis à une dynamique. Souvent, les différentes données d'un système ne changent pas de façon linéaire ou sont soumises à certaines limites de croissance. Cela est résolu par les effets de retardement et les processus de rétroaction.

La pensée systémique va cependant au-delà de la pure description de systèmes, pour aller en direction d'une action qui permette au système de fonctionner. Cela constitue le contenu des domaines de compétence « Faire des pronostics » et « Evaluer des propositions d'action »:

- En mettant en œuvre la pensée systémique comme élément central d'une EDD, les connaissances existantes doivent être utilisées pour réfléchir aux changements futurs. Pour le domaine « Faire des pronostics », c'est la question « Que se passerait-il si... ? » qui guide l'action.

- Finalement, il s'agit avec la pensée systémique d'examiner les possibilités d'intervention sur la base du modèle de système et des pronostics qui en sont issus, et donc d'évaluer des propositions d'action.

Pour la pensée systémique, deux formes de représentations graphiques (**outils**) sont centrales: le diagramme d'effet et le diagramme d'évolution. Ils permettent de saisir « en un coup d'œil » les interdépendances ou les changements et de réfléchir sur un système (voir ci-dessous « Le jeu du petit poisson »).

Le diagramme d'effet convient à tous les niveaux scolaires. Il représente une image instantanée d'un système. Les interdépendances entre les éléments sont représentées par des flèches et, selon le type d'interdépendance, elles sont assorties de + ou de - selon que l'effet va dans le même sens ou dans le sens contraire. Cette représentation permet de reconnaître quels sont les éléments du système qui jouent un rôle central, car ces éléments sont en lien avec de nombreux autres. Les étudiant-e-s peuvent créer des diagramme d'effet sur des extraits de films ou des articles de journaux. Cela peut les aider à comprendre les complexités de l'EDD. Sur cette base, il est possible de développer simplement deux formes de représentations proches: le diagramme circulaire de relations, une variante simple pour le niveau primaire (Bollmann-Zuberbühler et al., 2010) et le diagramme d'évolution comme base de modélisation de systèmes dynamiques pour le secondaire 2 (Quaden, Ticotsky & Lyneis, 2009).

Le diagramme d'évolution décrit l'évolution d'une donnée dans le temps. Les évolutions linéaires et non-linéaires, en particulier les évolutions exponentielles, sont bien visibles dans ce type de diagramme. Ils montrent également les effets de retardement et les limites de croissance. La question « Qu'est-ce qui évolue ? » permet de faire comprendre la dynamique temporelle à des élèves du primaire. Les évolutions seront d'abord décrites de manière purement qualitative au moyen d'histoires, puis de manière quantitative à l'aide de tableaux de données, pour être ensuite représentées dans des diagrammes d'évolution.

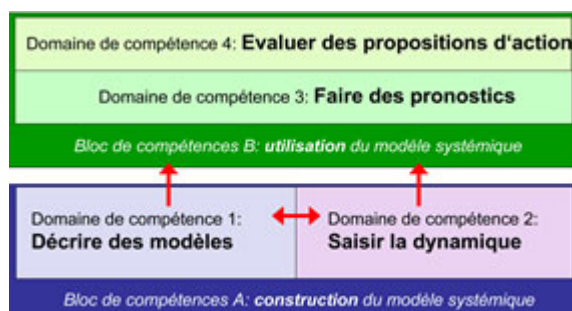


Figure : Modèle de compétences pour la pensée systémique. (Selon Frischknecht et al., 2008, p. 30.)

Aborder de manière répétée des systèmes et l'analyse globale de faits complexes qui leur est liée influence sur le long terme l'aptitude à la pensée systémique (Meadows & Wright, 2010). Pour l'EDD, la disposition au changement de perspective (spatial ou temporel) est particulièrement importante.

Elément central de l'EDD, la pensée systémique peut être introduite dans toutes les offres spécifiques en EDD pour la formation des enseignant-e-s. Certaines branches scientifiques ou des disciplines comme la didactique des sciences de la vie et de la terre, de la géographie ou de l'histoire sont également adaptées pour enseigner ce type de pensée. Nous recommandons de se référer aux concepts, outils et attitudes mentionnés dans le moyen d'enseignement « Systemdenken fördern », de mettre en œuvre point par point les différents exercices et activités, et de réfléchir aux expériences et à l'utilisation didactique.

Exemple d'une activité extraite du moyen d'enseignement « Systemdenken fördern »

Le moyen d'enseignement « Systemdenken fördern » (Bollmann-Zuberbühler et al., 2010) contient des modes d'accès transdisciplinaires pour les cycles 1 à 3 Harnos, et un accès thématique pour les cycles 2 et 3 Harnos. Le livre décrit les concepts centraux, les outils et les attitudes. Le CD qui l'accompagne contient des séquences d'enseignement et les descriptifs détaillés des activités / exercices qui peuvent être utilisés directement dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s.

L'exemple du « jeu du petit poisson » sur la « tragédie des biens communautaires » brièvement décrit ci-dessous et disponible sur le CD, montre comment la pensée systémique est liée à l'EDD..

Ce jeu aborde l'utilisation de biens communautaires, en l'occurrence des poissons dans un étang, par un groupe de personnes. Chaque pêcheur (étudiant-e) choisit deux fois par année combien de poissons il/elle pêchera dans l'étang. Les poissons se reproduisent à la fin de chaque année en fonction du nombre existant de poissons. Dans une des variantes du jeu, les pêcheurs ne parlent pas entre eux de leur stratégie. Après trois ans, le nombre de prises de chaque pêcheur, le revenu total du groupe et le stock de poissons dans l'étang sont comparés.

Le diagramme d'évolution ci-dessous montre les évolutions possibles du stock de poissons de deux groupes différents. Dans le groupe 1, l'activité individuelle cumulée a conduit après peu de temps à une surpêche et donc à l'effondrement de la population de poissons, alors que le groupe 2, de par ses activités plus durables, attrape moins de poissons par année et peut continuer à pêcher. Le diagramme d'effet montre que la maximisation des profits à court terme conduit à la surpêche en raison de la forte rétroaction, ce qui conduit à des problèmes pour la population. Il est nécessaire de trouver des options d'action (voir les illustrations ci-dessous).

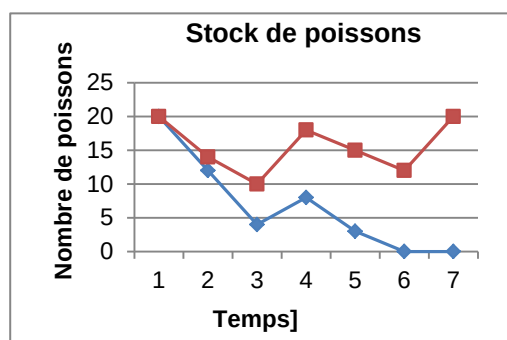


Figure : Diagramme d'évolution des stocks de poissons

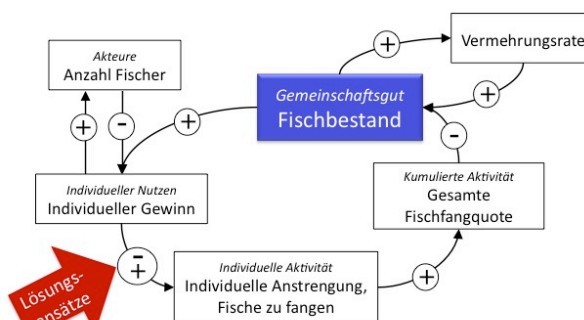


Figure : Diagramme d'effet sur la modification des stocks de poissons

Après le débriefing du jeu, les étudiant-e-s sont encouragés à développer eux-mêmes des options d'actions possibles, afin de garantir une utilisation durable à long terme du stock de poissons. L'examen de ces options mettra à jour les taux de reproduction et les quotas de capture. La discussion permettra de se rendre compte, à travers un modèle, des valeurs qui influencent ses propres actions et de comment la coopération et la communication contribue à la solution des problèmes. Au moyen d'articles de journaux ou de séquences de films issus de différents domaines, on peut montrer comment la problématique de la « tragédie des biens communaux » (Senge 2001) apparaît continuellement dans les différents thèmes de l'EDD.

Sources

- Bollmann-Zuberbühler, B., Frischknecht-Tobler, U., Kunz, P., Nagel U. & Wilhelm Hamiti, S. (2010). *Systemdenken fördern. Systemtraining und Unterrichtsreihen zum vernetzten Denken*. Bern: Schulverlag.
- Frischknecht-Tobler, U., Nagel, U. & Seybold, H.J. (Hrsg.). (2008). *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). *Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Quaden, R., Ticotsky, A. & Lyneis, L. (2009). *The Shape of Change, Including The Shape of Change Stocks and Flows*. Acton: The Creative Learning Exchange Publisher.
- Meadows, D.L. & Wright, D. (2010). *Die Grenzen des Denkens*. München: oekom verlag.
- Senge, P. (2001). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rieckmann, M. (2011). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäischen-lateinamerikanischen Delphi-Studie. *GAIA*, 20 (1), 48–56.

Contact: Brigitte Bollmann-Zuberbühler, PHZH, brigitte.bollmann@phzh.ch
 Ursula Frischknecht Tobler, PH SG
 Patrick Kunz, PH SG (Version: 13.06.2013)

Anticiper sur l'avenir pour agir en conséquence : les besoins en matière de pensée créatrice-prospective

Francine Pellaud

Résumé : Pour relever les défis sociaux, économiques et environnementaux du monde d'aujourd'hui, et préparer celui de demain, l'Ecole joue un rôle essentiel en termes de formation. Les enfants et les jeunes doivent pouvoir y acquérir les compétences nécessaires pour exercer un esprit critique et effectuer des choix citoyens. Mais cela ne suffit pas de pas! Il faut les inciter à oser envisager d'autres futurs.

La pensée créatrice-prospective est une des compétences fondamentales à acquérir dans le sens d'une éducation en vue d'un développement durable. Il s'agit de permettre de penser différemment et d'imaginer d'autres futurs, mais aussi de reconnaître des valeurs, de s'investir dans des projets personnels et collectifs, d'oser imaginer l'avenir jusqu'à l'utopie.

On ne défend que ce que l'on aime ou estime. Ainsi, on développe une pensée créatrice-prospective que si l'on juge que des changements sont nécessaires – au sens de la capacité à remettre en question l'existant – et que cette nécessité est justifiée par une valeur donnée à l'objet sur lequel portent ces transformations. Si l'objectif politique du DD est de promouvoir ces changements, il est nécessaire que les enfants et les jeunes considèrent que l'être humain, autant que la nature, méritent que l'on s'engage à envisager et mettre en œuvre de véritables mutations. Eduquer en ce sens c'est l'affaire de tous; l'Ecole a sa part.

L'éducation en vue d'un DD telle qu'elle est présentée par exemple dans le Plan d'Etudes romand (PER) invite à l'exercice d'une vision critique. Cette dernière se construit à partir de points de vue politiques, économiques ou sociaux. En acceptant le PER et en avalisant la déclaration de la Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique (CIIP), la Suisse romande a accepté de faire un choix de société reposant sur un consensus politique fort. Les fondements de ce projet de société reposent sur trois principes : un idéal de justice sociale pour les populations de la planète d'aujourd'hui et demain, un idéal de précaution et de justice environnementale et un idéal de débat ouvert et de participation de tous à la décision et aux choix. D. Pestre (2011) conforte le choix de cette approche en ces termes : « La raison qui fonde cette dernière proposition est que le débat socialement ouvert permet de mobiliser tous les types de savoirs, d'expériences et de vécus, et, ainsi, de mieux anticiper les problèmes et leur grande complexité et d'inventer les solutions les plus appropriées ».

Voilà l'un des enjeux fondamentaux de l'éducation en vue d'un DD. Il s'agit de l'engagement citoyen : permettre aux enfants et aux jeunes de développer un esprit assez critique pour parvenir à prendre du recul face à la réalité quotidienne, de comprendre pourquoi nous en sommes arrivés au stade actuel et être capables d'inventer un avenir meilleur, tourné vers des valeurs de partage, de collaboration, de respect et d'équité, dans lequel la notion de qualité viendra compléter celle de quantité. A ce titre, une des compétences de base de l'éducation à exercer en classe est la pensée créatrice-prospective. Néanmoins, pour qu'elle puisse être mise en œuvre dans des réalisations concrètes et qu'elle ne se perde pas uniquement dans des visions utopistes (même si l'utopie peut aide souvent à dépasser les routines et peut être un véritable moteur pour agir), elle nécessite une réflexion fondamentale sur les valeurs et la mise en place d'outils méthodologiques adaptés pour la cultiver comme par exemple la philosophie et le débat en classe.

Pour que cette prospective soit possible, l'Ecole ne peut plus aujourd'hui se cantonner à des enseignements uniquement disciplinaires, dont les contenus sont encore bien souvent éloignés des enjeux

de société actuels. En effet, les thématiques éducatives ne sont pas suffisamment abordées par les enseignant-e-s sous l'angle économique ou politique, ne permettant pas ainsi de réflexions fondamentales, voire des remises en question de nos modes de vie. En visant une éducation en vue d'un DD, l'Ecole quitte une manière essentiellement disciplinaire d'aborder des matières et des contenus. En vertu du principe d'interdépendance, l'économie peut ainsi être questionnée au même titre que l'histoire, la géographie ou les sciences. Il serait cependant erroné de croire que cette pensée créatrice-prospective peut s'affranchir de l'apport des disciplines. Pour envisager le monde de demain, il est nécessaire de comprendre celui d'aujourd'hui, à la lumière du passé. L'acquisition de connaissances s'inscrit dès lors dans une indispensable transdisciplinarité dans le contexte des problématiques complexes de notre temps. Finalement, c'est même la manière dont s'est construite et développée l'Ecole qui est questionnée et qui peut aussi devenir source, pour les équipes enseignantes, de réflexions pour leur permettre de la faire évoluer et d'être en phase avec son époque. Car, comme le dit très justement Serge Latouche (2004) dans son livre « Survivre au développement », « il n'y a rien de pire qu'une société de croissance sans croissance ». Cela signifie que nous ne pouvons envisager purement et simplement une croissance négative ou même une « croissance zéro ». Notre imaginaire doit être sollicité afin d'envisager « d'autres possibles », voire d'autres croissances non-économiques, peut-être en rupture définitive avec nos acquis actuels. Pour parvenir à cet idéal de justice sociale pour tous, notre société, au stade de développement où elle se trouve, a l'opportunité d'entamer une réflexion sur la place de l'économie et du travail face à d'autres valeurs que sont le partage, le don de soi dans des activités désintéressées «pour permettre à tous un emploi satisfaisant favorable à un rééquilibrage des temps de vie». Des changements seront possibles si les citoyens osent penser et choisir d'autres futurs. C'est en ce sens que la pensée créatrice-prospective exercée à l'Ecole concourt à préparer ces avenir.

Impulsions pour la formation

L'article est écrit du point de vue d'une mise en oeuvre dans une classe d'école, mais le lecteur ou la lectrice fera aisément l'adaptation des réflexions suivantes pour les transposer dans un contexte de formation initiale des enseignant-e-s.

Il n'y a jamais de « recette » pour parvenir à de nouveaux niveaux de conscience et d'implication citoyenne. Néanmoins, l'Ecole du XXI^{ème} siècle peut favoriser certains paramètres qui rendent l'expérience possible, voire fructueuse.

Tout d'abord, la relation entre enseignant et élève, mais aussi entre élèves et élèves est à cultiver. Dans le contexte de l'enseignement, au quotidien, un climat de sécurité et une culture du respect de la différence garantissent un « lâcher-prise », invite à oser exprimer ses pensées ou des idées qui peuvent, à priori, paraître même farfelues. La moquerie ou le cynisme sont mortifères dans ce genre d'entreprise! Les techniques liées au débat en classe (par exemple philosophie à l'école), au « brainstorming », mais également à l'émission d'hypothèses dans le cadre d'une approche scientifique et expérimentale permettent d'exercer des compétences et de structurer la pensée. Les échanges sur la clarification des valeurs ou les jeux de discussion sont autant d'éléments qui vont permettre à chacun de se positionner, de mieux comprendre ce qui le touche et ce qui est important pour les autres, gage de co-construction des solutions innovantes pour résoudre aussi bien des questions socialement vives que des difficultés de la vie en classe au quotidien.

Une fois les problématiques abordées dans l'esprit de ce qui est énoncé ci-dessus, il est fondamental qu'elle débouchent sur des projets concrets qui montrent que le changement est possible, en s'engageant à l'échelle locale déjà. Les utopies créées par la pensée prospective donnent l'envie de s'investir et de proposer des solutions originales. L'engagement individualisé autour d'actions concrètes fédératrices, dans lesquelles chacun trouve ce qui lui permet de développer son propre potentiel et de réaliser son projet de vie, est à favoriser. Chacun a l'opportunité se sentir important, quelle

que soit la tâche qui lui est confiée. Pour les adultes qui entourent et accompagnent les enfants et les jeunes le cadre de travail traditionnel avec ses exigences, la qualité du travail rendu et la reconnaissance sous forme d'une évaluation restent de mise. Un élève est souvent fier de sa production si l'enseignant-e, ou mieux encore, le groupe classe, incite à atteindre le niveau de réalisation le plus exigeant. Celui-ci peut tout à fait être personnalisé et différencié, tenant compte des capacités intrinsèques des acteurs des projets.

Inviter à penser des alternatives peut être dé-sécurisant ! Oser remettre en question ce qui existe, pour des enfants et des jeunes, nécessite certainement une bonne dose de confiance en soi, mais aussi en les autres et surtout envers l'enseignant-e. Un-e élève qui peut s'imaginer devenir président-e de la république ou de la confédération ou PDG d'une grande entreprise aura plus de facilité qu'un-e élève qui ne voit dans l'avenir que le chômage ou les œuvres sociales. Permettre l'accès à des « possibles » c'est offrir à chacun l'opportunité de développer son potentiel, que celui-ci soit artistique, scientifique, littéraire ou manuel est essentiel. C'est ce que rappelle le 3e principe de la déclaration de la CIIP en précisant que « le principe de l'éducabilité suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent. »

De multiples expériences conduisant à une véritable pensée créatrice ont déjà vu le jour, menées à travers une pédagogie de projet. Quelques exemples : repenser les modèles économiques à l'école enfantine (atelier lors de la « Journée 5 D » organisée le 2 juin 2007 à l'université de Genève), repenser la gestion des forêts ou mener une réflexion sur le consumérisme au primaire (classes de 5e et 6e (Harmos), école de la Champagne, Bienne), organiser un Forum d'une semaine sur le développement durable dans une école professionnelle (CPNV, 5-9 décembre 2011, Yverdon-les-Bains).

Dans le cadre de la formation des enseignant-e-s, quand il est demandé aux étudiant-e-s de monter un projet en EDD, les formateurs les invitent à faire preuve d'innovation et de créativité. Par les exigences posées dans le cadre des institutions de formation, ils-elles sont amené-e-s à développer cette pensée prospective chez leurs propres élèves lors des stages en classe. Reste à savoir si les paramètres évoqués précédemment sont assez clairement mis en œuvre dans cette première expérience pour que celle-ci les pousse à récidiver. C'est cependant ce qu'ils-elles déclarent clairement dans les évaluations qu'ils-elles remettent à leurs formateurs.

Nous laisserons la conclusion à Edgar Morin (2003), lorsqu'il rappelle que « (...) le rapport au futur doit être revivifié dans la mesure où la poursuite de l'hominisation est en elle-même tension vers le futur. Mais vers un futur différent du futur illusoire du progrès garanti. Un futur aléatoire et incertain, et cependant ouvert à d'innombrables possibles, dans lequel peuvent se projeter les aspirations et les finalités humaines sans qu'il y ait, pour autant, promesse d'accomplissement. Posée en ces termes, la restauration du futur est d'une importance capitale et d'une extrême urgence pour l'humanité.» Dès maintenant ! Et il est possible de proposer une formation dans cet esprit à tous les stades et tout au long de la vie.

Sources bibliographiques

- Pestre, D. (2011). Développement durable : anatomie d'une notion. *Natures, Sciences, Sociétés*, 19, 31-39.
- Latouche, S. (2004). *Survivre au développement*. Paris: Fayard Mille et une nuits.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E.R. (2003) *Eduquer pour l'ère planétaire*. Paris: Ed. Balland, p. 145.

Contact: Francine Pellaud, HEP FR, pellaudf@edufr.ch (Version: 13.06.2013)

Compétences émotionnelles dans l'éducation en vue d'un développement durable

Barbara Gugerli-Dolder, Traugott Elsässer, Ursula Frischknecht-Tobler

Résumé: Les émotions sont importantes pour l'apprentissage et pour la prise de décision. C'est pour cela qu'elles sont depuis peu prises en compte dans l'EDD. L'accent est mis sur la joie, l'étonnement et la gratitude envers ce qui existe, ainsi que sur la façon de faire face aux menaces sur l'environnement et la société. L'interaction empathique, l'engagement dans l'action pour l'avenir et l'expérience de l'efficacité personnelle, tout comme l'expérience des émotions peuvent être mis en relation. Ils apparaissent par ex. quand on a des attentes positives et une confiance en soi et qu'on sait que c'est faisable. Un tel sentiment d'efficacité personnelle est motivant et renforce les ressources personnelles qui permettent d'aborder activement les défis de l'avenir.

«Les personnes qui tiennent peu compte de leurs propres émotions ont du mal à connaître leurs propres motivations, valeurs et objectifs et sont donc moins aptes à les réaliser.»

(Malti, Häcker & Nakamura, 2009)

Les émotions sont un système d'évaluation vital, une base de décisions d'action et un système d'expression fondamental. Chaque expérience, chaque pensée et la plupart des actions sont accompagnées d'émotions. Les émotions font partie intégrante du processus cognitif. Mais elles ne sont pas toujours conscientes (Bürmann, 2008). Selon Rosenberg (2004), elles sont fortement liées à nos besoins. Les émotions rendent ces besoins visibles et reconnaissables: par ex., le besoin de sécurité, de reconnaissance, de protection contre les dangers, d'air sain et de nourriture. Le développement durable exige des actions qui permettent aux générations d'aujourd'hui et de demain de satisfaire leurs besoins, parmi lesquels on retrouve les besoins énumérés plus haut. En conséquence, une des tâches de l'EDD est de découvrir quels sont ou quels pourraient être les besoins fondamentaux des êtres humains d'aujourd'hui et de demain. Selon Rosenberg (2004), les émotions peuvent ici être utiles.

Petermann und Wiedebusch (2008) comprennent sous le terme de compétence émotionnelle la capacité à gérer ses propres sentiments et ceux des autres. Cette compétence s'apprend au cours du processus de développement émotionnel. Cela comprend la capacité à identifier ses propres sentiments, à les exprimer et à les réguler de manière autonome, ainsi qu'à identifier et comprendre les émotions des autres (cf. Petermann & Wiedebusch, 2008, p. 11ss).

La peur, le doute, la colère ou la confusion sont des mauvais enseignants. Ils bloquent le plus souvent, en particulier si la cause du problème est globale et de grande portée. Plutôt que de les réprimer, nous devons apprendre à admettre ces sentiments et à les exprimer. Il y a sur ce thème une série d'auteurs de langue allemande, qui se fondent sur le livre de Claude Steiner « *L'ABC des Emotions; Développer son intelligence émotionnelle* » (1998) et les résultats issus de la psychologie des émotions, et qui ont développé des programmes pour acquérir la compétence émotionnelle (Von Salisch 2002, Seidel 2004, Schnellknecht 2007, Berking 2008, Petermann & Wiedebusch 2008).

Marquer une pause et prendre conscience de ses émotions peut être rassurant et permet une planification à long terme des actions et un contrôle du comportement. Si les enseignant-e-s connaissent les méthodes appropriées, ils peuvent permettre à leurs élèves d'accéder à leurs émotions, d'y réfléchir et de les gérer, ce qui est une condition pour les utiliser de manière constructive dans la vie quotidienne.

Ce sont les émotions qui nous relient à notre environnement et donc permettent la compassion et l'empathie. Rosenberg (2004) décrit l'empathie comme le fait d'être tout à fait présent et de se con-

necter aux sentiments de l'autre. Exercer sa pleine conscience est donc une condition de base pour l'empathie.

Selon Brück (2005, p. 194): «Il s'agit d'une éducation à la responsabilité et d'une responsabilité d'éducation, afin de mener une existence solidaire parmi les autres êtres vivants ». Il entend ici aussi «la gestion consciente de sa propre conscience, en particulier l'éducation à la perception et le développement de l'attention consciente» (von Brück 2005).

Les compétences émotionnelles importantes dans le cadre de l'EDD:

- Pouvoir percevoir et accepter les émotions (agréables et désagréables) que mon environnement (également les médias) éveille en moi (porter attention à ses propres émotions)
- Pouvoir exprimer ses émotions de diverses façons (langage, gestuelle, arts visuels, musique, etc.)
- Reconnaître et ressentir les émotions d'autres personnes et, si possible, de tous les êtres vivants
- Reconnaître et valoriser le fait que, dans la même situation, chaque être humain ressent des émotions différentes et ainsi découvrir de nouvelles émotions
- Pouvoir réfléchir sur les émotions
- Savoir reconnaître et comprendre les besoins fondamentaux derrière les émotions
- Pouvoir utiliser ses émotions lors de la planification, de la réflexion, de la résolution de problèmes, et pour se motiver
- Développer l'empathie, le sens communautaire et la solidarité en se basant sur les émotions et l'attention⁶⁶.

(d'après Gugerli-Dolder & Frischknecht-Tobler, 2011, p. 31)

Suggestions pour l'enseignement dans la formation des enseignant-e-s

Nous allons ci-dessous formuler des objectifs et des idées d'enseignement pour l'encouragement des compétences émotionnelles dans l'EDD dans la formation des enseignant-e-s:

1) Se motiver et motiver les autres, expérience de l'efficacité personnelle

Diverses études (par ex. étude Shell 2010) ont montré que de nombreux enfants et adolescents sont intéressés à participer aux processus sociaux et à s'engager activement pour des cause sociales ou environnementales. Cette volonté doit être « nourrie » à l'école. Les enseignant-e-s doivent connaître des moyens pour soutenir cette motivation de participation des élèves et l'utiliser pour agir. Pour cela, les futurs enseignant-e-s apprennent à connaître les possibilités d'actions à l'école et en dehors de l'école qui permettent d'expérimenter l'efficacité personnelle. Un exemple extrascolaire: les semaines de projet en forêt proposés par l'Atelier Forêt de montagne. Les jeunes sont émotionnellement touchés et l'effet est durable : «J'éprouvais un certain respect.», «Le sentiment ... que nous avons une certaine importance ...», «Aujourd'hui, j'entre dans une forêt avec d'autres sentiments, avec un grand respect ...» témoignent les élèves (www.bergwald.ch/fr). Ils se ressentent comme une partie d'un ensemble plus vaste dans le sens environnemental, économique et social, et contribuent à sa prospérité. Ils en portent une part de responsabilité, non pas toute la charge, mais une responsabilité adaptée à leurs capacités. Ils apprennent, par exemple, à agir malgré leurs incertitudes en choisissant de manière autonome les arbres qu'il faut abattre dans le cadre des soins aux jeunes forêts ou à quel endroit il faut construire une route. Ils se rendent compte qu'ensemble il est possible d'accomplir quelque chose et que leurs actions ont de l'importance pour l'avenir, en aidant par exemple à protéger les villages de montagnes des avalanches et des chutes de pierres.

⁶⁶ Attention: être attentif de manière consciente, au moment présent et sans jugement.

Il est possible de demander une présentation par des collaborateurs expérimentés du projet auprès de l'Atelier Forêt de montagne. Il est encore plus efficace d'effectuer une semaine de projet en forêt avec un groupe d'étudiant-e-s.

Dans le cadre de modules EDD, il est possible de donner aux étudiant-e-s la possibilité de réaliser leur propre projet ou activité qui tienne compte des dimensions du développement durable. Une planification et une réalisation réussie leur permettront d'apprendre l'efficacité personnelle et cela les encouragera à mettre en œuvre quelque chose de similaire avec leurs élèves. Participation à la soupe populaire, après-midi de jeux avec des requérants d'asile, soutien à des parents d'enfants handicapés, opérations de nettoyage des forêts, plantation de haies ou actions d'échanges sont autant d'exemples qui suscitent chez les étudiant-e-s un sentiment de satisfaction et qui permettent un changement de perspectives, à la base de l'empathie et la solidarité.

2) Faire face aux mauvaises nouvelles et aux menaces

Les enfants et les adolescents expriment souvent des craintes par rapport à l'avenir, comme le montrent différentes études (cf. Beobachter Natur, 2/2010; Unterbrunner, 2011). De tels sentiments, quand ils sont provoqués par des événements d'actualité (par ex. lors de catastrophes comme Fukushima) ou par des expériences personnelles (injustice, discrimination à l'école) doivent être reconnus et abordés (Gugerli-Dolder & Frischknecht-Tobler, 2011, p. 29/30). Pour cela, il est possible de travailler au moyen de symboles: par ex., un bâton représente la colère, une feuille séchée la peur, un bol vide l'évanouissement. Les étudiant-e-s notent les choses qui les mettent en colère et place la note à côté du symbole correspondant. (Une alternative : se mettre en rond, aller vers un symbole et parler). Cette activité permet souvent de se rendre compte que d'autres personnes ressentent la même chose. Lors de leur formation, les enseignant-e-s devraient se laisser aller à ressentir ces sentiments et ainsi apprendre des méthodes qui permettent d'exprimer les émotions. D'autres possibilités d'expression sont la peinture, les collages, le chant et les sons, son propre corps, la danse et les jeux de rôles. Dans l'échange avec les autres, les enseignant-e-s comme les élèves peuvent se rendre compte de ce que les autres ressentent et reconnaître qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir ces émotions.

Une méthode efficace pour aborder les catastrophes dans les médias est par ex. « se libérer par l'écriture ». Après une catastrophe, on prend 10 minutes pour noter ses pensées et ses émotions sans lever le stylo de la page. Quand plus ne vient à l'esprit, on réécrit la dernière pensée. Ensuite, on peut par ex. transformer ce texte en Haïku (petit poème de dix-sept syllabes en trois vers (5-7-5)).

Après l'expression des sentiments, une explication de la situation est indispensable, tout comme la clarification des faits et la recherche de solutions ou de possibilités d'action. Il est possible pour cela, de faire appel aux témoignages de personnes ou d'organisations qui se battent pour empêcher la souffrance.

La peur et la colère ne doivent pas paralyser et détruire. Il faut utiliser ces émotions comme une énergie. La peur peut pousser à faire face aux menaces, à se battre pour que le monde soit plus sûr et à développer des idées pour y arriver. La puissance produite par la colère peut être utilisée pour s'engager avec énergie dans la lutte pour de bonnes conditions de vie et résister à l'injustice, la destruction et la discrimination.

3) Relation à soi et à son environnement, sentiments de gratitude et de solidarité

En contrepoids au paragraphe précédent, nous allons parler de la joie et de la gratitude. Les personnes reconnaissantes sont, selon de récentes études, plus heureuses, plus satisfaites et plus sociables (Nuber, 2003). Elles sont capables de mieux faire face aux coups du sort. Sans la gratitude, la cohésion de la société serait sérieusement compromise. La gratitude – que ce soit envers la Créa-

tion ou envers la nature en tant que base de la vie – peut être exercée et approfondie à travers différentes méthodes. On peut par ex. partir d'une question telle que: «Comment serait-ce aujourd'hui si les plantes n'existaient pas ?» Une discussion à deux permettra de réaliser l'importance des plantes pour notre vie. Sans elles, nous n'existerions tout simplement pas ! Un tour de table fera prendre conscience de nouvelles dimensions de la gratitude. Comme base de discussion, des questions telles que: «Quels sont les cadeaux que la nature me fait aujourd'hui ?», «Quels sont les cadeaux que m'ont fait les êtres humains, l'humanité ? » ou «De quoi dois-je m'être reconnaissant ?» Tenir un journal de gratitude est un moyen adapté pour une réflexion sur soi. Chaque soir, les étudiant-e-s prennent le temps de se remémorer leur journée et de noter un ou plusieurs évènement pour lesquels ils sont particulièrement reconnaissants. Il est également possible d'organiser une exposition sur ce thème avec les étudiant-e-s. Vous trouverez d'autres suggestions dans le livre «Umweltbildung Plus» (Gugerli-Dolder & Frischknecht-Tobler, 2011).

4) Développement de l'empathie et de la solidarité

L'empathie ne se limite pas aux êtres humains, mais peut également être ressentie à l'égard d'autres êtres vivants, et même la nature toute entière. Afin que la capacité d'empathie devienne une volonté d'empathie, il est nécessaire de créer des situations qui permettent d'exercer l'attention et la responsabilité vis-à-vis d'autres êtres vivants. Le livre «Empathie im Klassenzimmer»(en anglais; «The compassionate classroom») (Hart & Kindle Hodson, 2006) propose quelques exercices.

Selon Kabat Zinn (2007), les exercices d'attention suivants permettent d'encourager le développement de sentiments de lien et de la capacité d'empathie : chaque personne a besoin de trois raisins secs. Le premier raisin est exploré à travers tous les sens (toucher, sentir, regarder, déguster). Le deuxième raisin est posé dans la main et pendant qu'on le regarde, on raconte l'histoire de sa création, de la vie et des minéraux dans le sol, du soleil et de la pluie qui font pousser la vigne, du viticulteur qui le cueille, de son séchage, son emballage, son transport et sa vente. Le troisième raisin est mangé comme on veut. Cet exercice permet de ressentir le lien de notre nourriture avec les éléments de la Terre. La perception à travers les sens renforce l'aspect émotionnel de l'expérience.

Des études scientifiques Studien (Kals in Reichle & Schmitt, 1998) montrent que le lien émotionnel avec la nature est un facteur prédictif d'un comportement respectueux de la nature. Ce lien émotionnel se crée en particulier lors d'expériences dans la nature avec d'autres personnes qui ont une importance personnelle. Ces expériences devraient être rendues possibles à l'école. Le lien émotionnel peut être par ex. encouragé au moyen du projet Atelier forêt de montagne mentionné ci-dessus.

Traiter des émotions en classe est devenu un thème important, en particulier dans le cadre de la prévention de la violence. Ce thème n'a été pour l'instant que peu abordé dans l'EDD. Les exercices et les méthodes sont en développement. Pour travailler avec les émotions à l'école, il faut, dans une certaine mesure, être prêt à s'ouvrir à ce genre d'expériences, à se laisser aller, à acquérir de nouvelles connaissances. Les élèves ont besoin, pour cela, d'une atmosphère de respect mutuel. Ce respect doit d'abord être construit. Au début, il est peut être mieux que les étudiant-e-s travaillent individuellement, et ensuite en groupes. Il ne faut jamais contraindre personne à exprimer ses sentiments. Lorsque ce travail réussit, il est extrêmement profitable.

Sources:

Altner, N. (2009). *Achtsam mit Kindern leben*. Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten. Ein Entdeckungsbuch. Mit einem Vorwort von Jon Kabat-Zinn. München: Kösel.

Beobachter Natur (2/2010). *Grün sein macht Schule*. (Download, 3.5.2013: http://www.beobachter.ch/natur/aktiv-sein/artikel/umweltbildung_gruen-sein-macht-schule/)

Berking, M. (2008). *Training emotionaler Kompetenz*. TEK Schritt für Schritt. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Gugerli-Dolder, B. & Frischknecht-Tobler, U. (Hrsg.) (2011). *Umweltbildung Plus. Impulse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zürich,: Verlag Pestalozzianum.
- Hart, S. & Kindle Hodson, V. (2006). *Empathie im Klassenzimmer*. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Paderborn: Junfermann.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Gesund durch Meditation*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kals, E. (1998). Moralische Motive des ökologischen Schutzes globaler und lokaler Allmenden. Von Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral. Zum psychologischen Verständnis ethischer Aspekte im menschlichen Verhalten* (S. 117-132). Weinheim: Juventa.
- Malti, T., Häcker, T. & Nakamura, Y. (2009). *Kluge Gefühle*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule*. Weinheim und Basel, Belz.
- Nuber, Ursula (2003). *Dankbarkeit. Der Schlüssel zur Zufriedenheit*. Psychologie Heute, 29. Jg. H. 11/2003, S. 20–25.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Rosenberg Marshall, B. (2004). *Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation*. Freiburg i. B.: Herder Spektrum.
- Von Salisch, M. (Hrsg.) (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Shell (2010). Jugendstudie 2010. (Download, 3.5.2013: <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study.html>)
- Schnellknecht, S. (2007). *Entwicklung emotionaler Kompetenz*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Seidel, W. (2004). *Emotionale Kompetenz. Gehirnforschung und Lebenskunst*. München: Spektrum.
- Steiner, C. (1998). *L'ABC des Emotions; Développer son intelligence émotionnelle*. Paris: InterEditions.
- Unterbruner, U. (2011). *Geschichten aus der Zukunft. Wie Jugendliche sich Natur, Technik und Menschen in 20 Jahren vorstellen*. München: oekom verlag.
- Von Brück, M. (2005). *Wie können wir leben? Religion und Spiritualität in einer Welt ohne Mass*. München: C.H. Beck.

Contact: Barbara Gugerli-Dolder, PH Zürich, barbara.gugerli@phzh.ch
 Ursula Frischknecht-Tobler, PH SG (Version: 13.06.2013)

L'EDD dans la formation continue et le développement scolaire

Esther Bäumlér & Urs Wagner

Résumé: Seuls quelques formations continues en éducation en vue d'un développement durable (EDD) ont effectivement lieu. Cela est dû aux conditions-cadres spécifiques de la formation continue. Le texte indique les facteurs de succès pour la formation continue, ainsi que les exigences en offres de formation continue en EDD orientées vers les compétences. Le nouveau plan d'études Lehrplan 21 légitime et intègre l'EDD comme thème transdisciplinaire dans les domaines disciplinaires. La mise en œuvre du Lehrplan 21 doit être une opportunité pour l'EDD, en permettant de proposer des mesures d'accompagnement pour le développement de moyens d'enseignement, la formation continue et le développement scolaire. Les formateurs, chargés de cours et consultants actifs dans la formation continue jouent ici un rôle essentiel.

La situation initiale de l'EDD dans la formation continue

La situation actuelle de la formation continue en éducation en vue d'un développement durable n'est que peu analysée dans l'état de lieux de la COHEP « Intégration de l'éducation au développement durable (EDD) dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse ». Ce document mentionne le faible taux de réalisation des formations, qui se situe entre un cinquième et un tiers. Plus l'EDD est explicitement mentionnée, plus basse est la chance que la formation ait lieu (COHEP, 2011, p.48ss). Ce résultat suggère que l'EDD est bien proposée dans la formation continue, mais que les enseignant-e-s ne mettent pas ou que très marginalement à profit les offres en EDD. Les raisons en ont rarement été étudiées.

Les conditions-cadres spécifiques de la formation continue ont leur importance:

- Bénéficiaires de la formation continue et du conseil, les enseignant-e-s sont dans la pratique et sont expert-e-s pour la conception de l'enseignement dans leur degré scolaire. Ils ont déjà abordé de façon plus ou moins explicite des questionnements et des thématiques de l'EDD, même s'ils n'ont pas utilisé le terme d'EDD et n'ont pas abordé la question dans toute son ampleur. Dans leur quotidien, ils apportent souvent des contributions implicites à une EDD, en particulier quand ils travaillent sur des compétences transdisciplinaires.
- Les enseignant-e-s font partie du système Ecole, c'est-à-dire qu'ils sont toujours impliqués dans des situations concrètes, avec certaines conditions-cadres et les possibilités qui en dépendent. Ils évaluent la mise en œuvre d'un projet à l'aune des possibilités situationnelles.
- Un large éventail d'offres de formation et de conseil est à la disposition des enseignant-e-s. Il n'y a aucun programme fixe, avec des cours obligatoires ou facultatifs, comme dans la formation initiale. Dans de nombreux cantons, les enseignant-e-s choisissent eux-mêmes, en accord avec leur direction, les cours de formation continue qu'ils veulent suivre.
- La formation continue en établissement est planifiée par les directions en fonctions de thèmes et des développements de politique éducatives, comme par exemple l'intégration et comment aborder l'hétérogénéité, l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement ou la mise en place d'un nouveau programme pour la première et la deuxième langue.
- L'EDD continue à être perçue comme politiquement polarisée et il lui manque une légitimation explicite dans les plans d'études. Les principes et la structure du Lehrplan 21 montrent que l'EDD sera explicitement intégrée dans le plan d'études et la légitimité des objectifs de l'EDD sera renforcée.

Outre ces considérations générales sur les conditions-cadres, d'autres points peuvent compliquer la mise en œuvre de l'EDD dans la formation continue. Une analyse interne de l'Institut Weiterbildung und Beratung (institut de formation continue et de conseil) de la PH FHNW⁶⁷, ainsi que des discussions informelles avec des directions d'écoles et des groupes d'enseignant-e-s ont indiqué que:

- Le terme d'EDD est encore peu connu dans les écoles et il est encore trop souvent ressenti comme flou et incertain;
- La compréhension hétérogène et la grande complexité de l'EDD la rendre difficilement compréhensible pour les enseignant-e-s;
- L'approche d'attitudes et de valeurs remet les enseignant-e-s en question à un niveau personnel;
- L'EDD est faiblement prioritaire, car elle est considérée est comprise comme un objectif supplémentaire, comme une tâche supplémentaire, et les écoles et les enseignant-e-s sont très sollicités par de nombreux autres thèmes et projets. Pour cette raison, il ne reste que peu de ressources pour un projet aussi exigeant que l'EDD, qui jusqu'à maintenant n'est pas obligatoire.

Une autre raison de la réticence des enseignant-e-s se situe plus dans des considérations d'ordre didactique et pourrait venir de la forte orientation de l'EDD vers les principes du développement durable. Le concept de l'EDD n'a pas été développé sur la base des besoins des enfants et des jeunes, mais des besoins urgents de la société mondiale. C'est un grand défi pour l'EDD de prendre en compte aussi bien les besoins en développement que les questionnements et les sentiments actuels des enfants et des jeunes.

Conditions-cadres et exigences pour l'EDD dans la formation continue

Les offres de formation continue se situent dans un champ de tension entre les objectifs politiques et les exigences didactiques. Lors de la planification d'offres de formation continue, de conseil et de développement scolaire, il faut tenir compte de différentes conditions-cadres et de différents facteurs, dont certains seront clarifiés ici. Etant donné que l'EDD est intégrée dans le système scolaire, un chapitre distinct sera consacré au développement scolaire.

Facteurs de réussite dans la formation continue en EDD

Le faible taux de réalisation des formations continues en EDD n'est pas un phénomène nouveau. Sur cette constatation, l'Institut Weiterbildung und Beratung de la PH FHNW a, en 2009, effectué une analyse approfondie et a rédigé un concept interne sur l'EDD dans la formation continue. Sur la base des résultats de cette analyse, voici quelques facteurs de succès:

- Un important facteur de réussite pour la formation continue est l'actualité et la pertinence en ce qui concerne la politique éducative. Cela implique, d'une part, de renforcer la pertinence de l'EDD en matière de politique éducative, et, d'autre part, de trouver et d'utiliser les synergies entre l'EDD et les projets actuels dans le développement de l'école et de l'enseignement.
- Un autre facteur de réussite est un fort lien avec la pratique, une contribution à la résolution de problèmes de la vie quotidienne et un gain personnel pour l'enseignant-e. Les offres de formation en EDD doivent contribuer à cela et communiquer en conséquence. L'EDD ne va pas de soi, il lui faut une communication bien faite et simple, tout comme une promotion des offres.

⁶⁷ Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz – HEP Haute école de la Suisse du Nord-Ouest

Un travail de Master de la HEP Zurich (Bänninger & Hitz, 2010) a examiné une formation continue prometteuse en lien avec le moyen d'enseignement «Handeln statt hoffen» (Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt, 2010). Selon Bänninger & Hitz (2010, S.81), les plus importants facteurs de succès sont:

- Des conditions-cadres adéquates (lieu, heure, durée)
- Un formateur qualifié avec une grande expérience de la pratique
- Des contenus et du matériel proches de la pratique
- Des apports scientifiques qui reflètent les dernières recherches
- Une grande motivation et un grand intérêt de la part des enseignant-e-s
- Du temps pour la réflexion
- L'encouragement des échanges entre les enseignant-e-s

Les auteurs proposent également six idées de mise en œuvre: ateliers, conférences scientifiques, accompagnement de semaines de projet, semaine d'études, concours de projets et intégration dans le développement scolaire.

Les exigences en matière de formation continue en EDD individuelle et orientée vers les compétences

Les compétences dont les enseignant-e-s ont besoin pour mettre en œuvre l'EDD sont énumérées dans le texte « Compétences des enseignant-e-s pour la mise en œuvre de propositions éducatives dans le domaine de l'éducation en vue d'un développement durable ».

Dans sa thèse, Regina Steiner s'est penchée en détail sur une formation en EDD des enseignant-e-s orientée vers les compétences et a formulé 10 thèses à ce sujet. Elle demande des standards minimaux pour l'EDD, souligne l'importance d'une posture réflexive et mentionne la nécessaire réorientation, ce qui prend du temps. La thèse 3 met en évidence le double plan pédagogique: « Il n'est pas possible de 'transmettre' la durabilité. Non seulement l'éducation en vue d'un développement durable mais également la formation des enseignant-e-s doivent plutôt se distinguer par des formes d'apprentissage auto-organisé, coopératif, participatif et sous forme de projets. L'EDD se caractérise par une attitude de respect. En se basant sur leurs points forts, les participant-e-s et les formateurs apprennent les uns des autres et les uns avec les autres. Ils développent ainsi un processus commun d'apprentissage » (Steiner, 2008, p. 329). De plus, Steiner mise sur la communication et la collaboration entre la formation formelle et la formation informelle dans les régions.

Künzli David (2007) demande un déroulement de cours accompagné et réfléchi: «Il est démontré que les objectifs d'apprentissage, mais aussi les principes didactiques, sont compris de manière différenciée. Cela montre également que l'éducation en vue d'un développement durable ne peut pas être enseignée à travers des offres de courte durée» (Künzli David, 2007, S.166).

Ressources pédagogiques et services de soutien

Il existe déjà un grand nombre de moyens pédagogiques qui abordent l'EDD de manière plus ou moins explicite. D'autres ressources pédagogiques sont en préparation ou leur parution est prévue lors de la mise en œuvre du Lehrplan 21. L'introduction et la recommandation de nouveaux moyens pédagogiques peuvent déclencher une recrudescence dans l'offre de formation continue. Les Cantons devront ici jouer un rôle actif.

La fondation suisse éducation21 se positionne comme un partenaire important dans le domaine de l'EDD. De nouvelles formes de matériel pédagogique sur des questions d'actualité et sur des événements en EDD pourraient attirer l'attention des enseignant-e-s.

Exigences envers le développement scolaire en matière d'EDD

L'EDD n'est pas seulement une affaire de formation individuelle, mais également de développement scolaire. Le modèle de compétence CSCT (Sleurs, 2008), par exemple, montre que les enseignant-e-s agissent à différents niveaux. D'une part dans l'enseignement, mais d'autre part dans l'institution scolaire et dans la société. Le modèle énumère cinq domaines de compétences et formule également les compétences adéquates pour chaque niveau. Il souligne que les compétences sont pensées comme un guide pour les équipes enseignant-e-s et pas pour un enseignant individuel.

Au niveau du système scolaire, il existe déjà différents concepts qui mettent l'accent sur le développement de la qualité des écoles. «Les programmes scolaires comptent parmi les éléments essentiels du développement scolaire. ... Il ne s'agit pas uniquement du développement de l'enseignement, mais également de la vie, la culture, le développement organisationnel et du personnel de l'école. L'éducation en vue d'un développement durable peut être comprise autant comme un objectif que comme un instrument du développement scolaire. » (Programm Transfer-21. S.7).

La publication de l'ENSI «Critères de qualité pour les établissements scolaires éco-responsables» (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005) donne également un bon aperçu des critères de qualité d'une école EDD. Ce texte souligne que les critères doivent être utilisés comme base de discussion et de débat entre les participant-e-s et pas comme instrument de contrôle.

Conclusions et perspectives sur une future formation continue en EDD

On peut supposer que l'adoption du Lehrplan 21 dans les Cantons donnera une légitimité à l'EDD. Cependant, dans une première phase, la prise en compte de l'EDD dans l'introduction du plan d'études ne sera pas prioritaire. Le Lehrplan 21 renforce le passage de l'orientation de type input à une orientation de type output, modifie la structure des disciplines et des domaines disciplinaires et s'appuie aussi bien sur des modèles de compétences transdisciplinaires que sur des modèles de compétences spécifiques aux disciplines. Aucune leçon en EDD n'apparaît dans les grilles horaires. Les objectifs de l'EDD sont inclus dans le plan d'études sous la forme de thèmes transdisciplinaires et sont directement liés aux domaines de compétences, aux compétences ou aux niveaux de compétences.

La formation continue permet de tenir compte de cet état de fait, en intégrant les objectifs de l'EDD dans les offres pédagogiques et disciplinaires – les formateurs et les chargés de cours élargissant leurs offres par des aspects de l'EDD. Ainsi, les objectifs de l'EDD sont moins ressentis comme des tâches supplémentaires et leur lien plus fort avec la pratique les rendent plus intéressants. Il ne s'agira pas d'offres explicitement EDD, mais elles renforcent l'approche éducative de l'EDD et la rendent plus compréhensible et plus facile à mettre en œuvre pour les enseignant-e-s.

L'intégration des objectifs de l'EDD dans les domaines disciplinaires peut se faire si les offres de formation proposées sont adaptées aux différents groupes cibles:

- Formateurs et chargés de cours dans la formation continue
- Enseignant-e-s de tous les degrés (1-11 Harmos) et de toutes les disciplines
- Consultants et coachs spécialisés
- Formateurs dans les filières de formation des directions d'école et du développement scolaire
- Directions d'école, autorités scolaires, inspecteurs scolaires
- Conseillers et coachs dans le domaine de la direction d'école et le développement scolaire
- Responsables EDD dans les écoles, les communes et les régions

Le grand nombre de groupes cibles indique clairement qu'une variété d'offres de formation continue, présentant des approches et des perspectives différentes, est nécessaire.

Formateurs, chargés de cours et consultants jouent un rôle clé dans la mise en œuvre de l'EDD. Ils sont des relais importants entre les innovations pédagogiques ou disciplinaires et les enseignant-e-s et donnent des impulsions pour des innovations et des réflexions dans la pratique. Ils doivent pour cela être familiarisés avec les objectifs de l'EDD et pouvoir établir les connexions nécessaires. Il faut également penser l'EDD dans le contexte de toute l'école et de sa culture, du développement scolaire et de la qualité. Les offres de formation initiale et continue pour les directions d'école dans le domaine du développement scolaire et organisationnel doit développer les aspects de l'EDD. De même, les critères de l'évaluation des établissements scolaires doivent être complétés par des critères EDD.

L'EDD exige de nouveaux formats innovants qui tiennent compte des exigences de participation de l'EDD et qui se distinguent par un apprentissage auto-organisé, coopératif et sous forme de projets (cf. Steiner, 2008). Ces formations ont pour point de départ la haute expertise des enseignant-e-s et doivent plus être des lieux de réseautage et de conseil que des formations classiques. C'est ainsi que le projet *SWiSE Schulen* mise sur le développement de l'enseignement de chaque enseignant qui est soutenu par de la formation continue et des conseils dans l'établissement. Dans le même temps, le projet se penche sur la mise en œuvre dans l'école et vise une mise en réseau cantonale et intercantonale des enseignant-e-s et de leurs écoles.

Jusqu'ici, l'intégration de l'EDD dans la formation continue des enseignant-e-s est restée plutôt modeste, malgré la Décennie de l'EDD. Le Décennie se termine en 2014. Reste la question de savoir jusqu'à quel point l'EDD peut être ancrée dans le paysage éducatif et si l'introduction du Lehrplan 21 opérera un tournant décisif.

Sources

- Bänninger K. & Hitz C. (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Weiterbildung für Lehrpersonen*. Masterarbeit PH Zürich.
- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). *Critères de qualité pour les établissements scolaires éco-responsables*. Download <http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/213/QC-FR.pdf>
- Cohep (2011). *Intégration de l'éducation au développement durable (EDD) dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Etat des lieux*. Download http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2011/111020_Bericht_Bestandesaufnahme_f.pdf
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.) (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21*. Download www.lehrplan.ch/vernehmlassungen
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.) (2011). *Grobstruktur Lehrplan 21*. Download: www.lehrplan.ch/vernehmlassungen
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). *Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I*. Klett und Balmer Verlag Zug.
- Sleurs W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. Download www.ensi.org/Projects/Former_Projects/CSCT/
- Steiner R. (2008). *Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Dissertation. Universität Klagenfurt.
- Programm Transfer-21 (Hrsg.) (2007). *Schulprogramm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Grundlagen, Bausteine, Beispiele*. Download: www.transfer-21.de/daten/materialien/Schulprogramm_BNE.pdf

Contact: Esther Bäumlér, PH FHNW, esther.baeumler@fhnw.ch
 Urs Wagner, PH Bern (Version: 13.06.2013)

Bonnes pratiques: EDD dans la formation des enseignant-e-s

HEP Vaud : Approches plurilingues de l'éducation en vue du développement durable

Résumé: Dans le cadre d'un module interdisciplinaire à choix, les étudiants au Bachelor de 3ème année de la HEP Vaud développent des compétences en lien avec différentes approches de l'EDD et différents modèles d'enseignement bi-plurilingues. Ils créent notamment une séquence d'enseignement qu'ils doivent ensuite défendre dans un dossier.

Organisation : Ce module interdisciplinaire à choix s'effectue au filière Bachelor primaire à la HEP Vaud dans la 3ème année, sur 28 heures de formation (3 ECTS).

Buts d' apprentissage :

- Intégrer les différents savoirs à enseigner afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- Créer et animer des situations d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité et la diversité culturelle en vue d'optimiser l'intégration des connaissances ;
- Analyser des situations d'apprentissage interdisciplinaires en se référant à différents cadres théoriques.

Mise en œuvre : La mise en œuvre contient trois temps : la présentation de deux cadres théoriques, une série d'exemples et la conception d'une séquence d'enseignement :

- 1) Le premier cadre théorique est centré sur l'EDD. Nous en présentons les enjeux et les conséquences pour l'enseignement, notamment en confrontant deux regards : celui des alémaniques (en référence à Künzli David et al., 2008⁶⁸) et celui des francophones (en référence à Audigier et al., 2011⁶⁹).

Le deuxième cadre théorique est centré sur les modèles d'enseignement bi-plurilingues (immersion, CLIL, EMILE). Nous en discutons les avantages et les inconvénients.

- 2) Divers exemples sont ensuite présentés aux étudiants. Un didacticien de l'allemand aborde l'EDD par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse et des chansons. Une didacticienne de l'anglais fait de même en s'appuyant divers sites Internet. Enfin, un didacticien des sciences sociales travaille sur la ressource produite par le Land Baden-Württemberg : « Umwelt ist meine Zukunft ».
- 3) La troisième étape consiste à guider les étudiants dans la conception et l'analyse d'une séquence d'enseignement bi-plurilingue. Enfin, les étudiants ont l'occasion de présenter leurs démarches par oral à l'ensemble du groupe.

Evaluation: L'évaluation se fonde sur un dossier que les étudiants réalisent par groupes de deux. A partir d'une ressource en allemand ou en anglais, les étudiants élaborent et analysent une séquence d'enseignement bi-plurilingue portant sur l'EDD. Les trois axes d'analyse portent sur les apprentissages en EDD, les apprentissages langagiers et l'interdisciplinarité.

Kontakt: Alain Pache, HEP Vaud, alain.pache@hepl.ch (Version: 13.06.2013)

⁶⁸ Künzli David, Ch., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2008). *Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarstufe*. Berlin: Programm Transfer -21.

⁶⁹ Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, Ph. (2011). *L'Education en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève: Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 130.

HEP Vaud : Planifier, vivre et exploiter un camp

Résumé: Dans le cadre d'un module d'approfondissement à choix, les étudiants au Bachelor de 3ème année de la HEP Vaud développent des compétences en lien avec l'organisation d'un camp interdisciplinaire : ils planifient, vivent une semaine de camp dans le Jura, puis élaborent des prolongements à réaliser en classe. L'éducation en vue du développement durable est travaillée en lien avec la pensée prospective et la pensée systémique. L'évaluation consiste à analyser une situation du camp, en référence à un support numérique, et à présenter les résultats par oral.

Organisation: Filière Bachelor primaire à la HEP Vaud, module d'approfondissement à choix, 3ème année, 3 ECTS

Buts d'apprentissage :

- Créer des conditions d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité en vue d'optimiser l'intégration des connaissances;
- Concevoir des activités d'enseignement-apprentissage variées, cohérentes et fondées aux plans didactique et pédagogique, et d'un niveau de complexité permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences ;
- Intégrer l'EDD dans l'enseignement par l'intermédiaire de la pensée systémique et de la pensée prospective ;
- Mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de l'animation d'activités dans le cadre d'un camp ;
- Agir de manière responsable auprès des élèves lorsqu'on leur confie un groupe ;
- Animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif ;
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

Mise en œuvre : La mise en œuvre de ce module de formation correspond à 15 heures de préparation à la HEP, à 7 heures de formation sur le terrain (avant le camp), à un camp d'une semaine avec une classe d'Yverdon (5-6 Harmos), puis à 2 heures de bilan, réalisées à la HEP.

Les formateurs proviennent de trois Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) : l'UER Didactique de l'éducation physique et sportive, l'UER Didactique des mathématiques et sciences de la nature, l'UER Didactiques des sciences sociales et humaines. Ils abordent ainsi une grande diversité de thèmes :

- Les spécificités du Balcon du Jura, en lien avec le développement durable, sous les angles géographique, historique, scientifique, économique, culturel, politique, éthique (lieu du camp : Sainte-Croix, Vaud) ;
- L'interdisciplinarité ;
- Les représentations du camp ;
- Le sens, l'organisation, l'animation, la responsabilité et la sécurité lors des camps ;
- La gestion d'un camp (budget, matériel, tâches annexes, repas, etc., ...)

Parmi les projets réalisés ces dernières années, nous pouvons mentionner la création d'un article de presse, un débat filmé, la réalisation d'un sentier des métiers, une enquête sur le tourisme ou encore sur les produits locaux et importés.

Evaluation: Pour l'évaluation, les étudiants choisissent une situation d'apprentissage tirée du camp. A l'aide d'un support numérique (photographie, film, enregistrement, ...) ils analysent la situation sous l'angle des apprentissages des élèves, de l'interdisciplinarité et de l'évolution de leurs représentations.

HEP FR: Module-profil « Formation Générale et Education en vue d'un Développement Durable »

François Bourqui, Myriam Bouverat, Bertrand Gremaud, Francine Pellaud & Lionel Rolle

Résumé : Le dispositif de formation nommé « Profil Formation Générale (FG) et Education en vue d'un Développement Durable (EDD) » à la HEP Fribourg offre aux étudiant-e-s qui enseigneront à l'école primaire la possibilité d'acquérir des connaissances et des compétences d'enseignement, plus spécifiquement dans le champ éducatif et sous la perspective d'une éducation en vue d'un développement durable.

Organisation

Un profil à la HEP Fribourg est un dispositif de formation sous forme de spécialisation des étudiantes et des étudiants dans un des domaines de la formation. Le profil Formation Générale, dans le cursus actuel de la HEP Fribourg, s'intéresse à la tâche éducative de l'école telle que définie dans le Plan d'Etudes Romand (PER) qui est le cadre de référence de la scolarité obligatoire en Suisse romande.

Le profil FG/EDD se réfère au cadre intercantonal qui affirme que l'Ecole publique assume une mission globale et générale de formation intégrant des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre et d'apprendre à apprendre afin de devenir apte à poursuivre leur formation tout au long de leur vie (CIIP 2003).

La HEP Fribourg se donne pour mandat de former une partie des étudiant-e-s qui seront des personnes ressources dans le domaine de la FG. Actuellement un tiers des étudiant-e-s de deuxième et de troisième année de formation choisissent ce profil. Les autres optent pour le profil « Technologie de l'informatique et des médias » et d'autres pour le profil « Pluralité et multilinguisme ». A terme, il est prévu que tous les étudiant-e-s doivent la suivre.

Le profil se déroule sur 4 semaines et les étudiant-e-s reçoivent 3 crédits ECTS pour ces travaux. En plus, le projet interdisciplinaire construit durant la formation est mis en œuvre durant un stage de quatre autres semaines.

Objectifs de la formation-profil

Le PER, domaines disciplinaires, compétences transversales et formation générale favorise le développement du rapport à soi, du rapport aux autres et du rapport au monde. Il donne le cadre d'un projet global de formation des enfants et des jeunes dans la perspective d'une éducation en vue d'un développement durable en vue d'une action citoyenne (penser pour agir). Dans cette optique, pour outiller les futur-e-s enseignant-e-s à remplir leur mission de formation et d'éducation, le profil « FG/EDD » leur permet de :

- développer et d'exercer des compétences à analyser et à chercher des solutions pour résoudre les problématiques relatives à des enjeux de société (questions socialement vives) ;
- se spécialiser dans la conception et la mise en œuvre de projets éducatifs interdisciplinaires globaux en lien avec la vie intra et extra-scolaire ;
- devenir une personne-ressource dans le domaine de la Formation générale au sein d'un établissement scolaire.

Les principales compétences professionnelles exercées sont les suivantes :

- Analyser des formes d'interdépendance entre l'environnement, la société et l'économie en utilisant les compétences de l'éducation vers un développement durable ;
- Identifier, analyser et proposer des solutions pour des situations éducatives en lien avec des enjeux de société ;

- Planifier, réaliser et évaluer un projet éducatif transdisciplinaire dans le cadre scolaire (stage de 4 semaines en 3ème année de formation).

Fondements scientifiques et philosophiques

L'approche qui a permis le déploiement de ce dispositif de formation est avant tout envisagée en tant que form-action, c'est-à-dire de construire, à partir de textes fondateurs – tels que ceux qui sont cités dans le projet de la COHEP – une réflexion professionnelle – posture didactique de l'enseignant, explicitation de valeurs, construction d'une éthique – en vue d'innover en déployant un projet transdisciplinaire et participatif qui permettra de vivre une éducation en vue d'un développement durable en classe. Les textes et documents de références peuvent être discutés ; les pratiques professionnelles partagées ; les outils et résultats de projets mis à disposition des collègues enseignant-e-s. Le processus général participe à l'élaboration d'une culture de la communication, de la collaboration et de la durabilité des actions de formations entreprises.

Mise en œuvre:

Le dispositif « FG/EDD » met l'accent sur 4 priorités de formation :

Semaine 1 : Sensibilisation et connaissances générale en FG et EDD.

Semaine 1	Priorité : FG/EDD et enjeux de société
2ème année de formation en septembre 50 étudiant-e-s 1 semaine / 0.5 ECTS	Définitions et contextes de la Formation générale Découverte de ressources documentaires et institutionnelles en Romandie et en Suisse alémanique (Berne). Présentation d'outils théoriques et méthodologiques pour conduire un projet FG et répondre à des situations éducatives complexes.

Les étudiants sont confrontés avec des questions socialement vives, des enjeux de société qui s'inscrivent dans des formes d'interdépendance entre l'environnement, la société et l'économie. Ils acquièrent ainsi les bases théoriques en lien avec le développement durable. Ils partent à la découverte d'experts et de ressources documentaires et institutionnelles en Romandie et en Suisse alémanique (centres d'information divers).

Produit final : Rédaction d'une brochure sur un enjeu de société – intégration des MITIC (technologies de la communication et des médias).

Semaine 2 : Transposition didactique d'un enjeu de société et aspects méthodologiques spécifiques à une EDD.

Semaine 2	Priorité : Transposition didactique d'un enjeu de société
2ème année de formation en juin 50 étudiant-e-s 1 semaine / 0.5 ECTS	Construction de séquences interdisciplinaires en lien avec un enjeu de société. ½ journée dans une classe de stage pour mener quelques séquences élaborées durant la semaine.

Les étudiants sont « outillés » didactiquement pour aborder en classe avec des enfants et des jeunes des thématiques particulières (santé, citoyenneté, économie, environnement, ...) ou des situations éducatives complexes dans le sens d'une éducation en vue d'un développement durable. Ils

construisent un ensemble de séquences interdisciplinaires en lien avec un enjeu de société. Ils vont mettre en pratique durant une ½ journée dans une classe de stage quelques leçons élaborées dans le cadre de la séquence EDD durant la semaine.

Produit final : canevas didactique global de la séquence d'apprentissage avec les leçons menées en classe.

Semaine 3 : Elaboration d'un projet FG pour un stage.

Semaine 3	Priorité : Elaboration d'un projet FG pour un stage
3ème année de formation en septembre	Construction d'un projet FG de classe avec l'aide des formateurs accompagnant le projet
50 étudiant-e-s	Elaboration d'un document de projet en vue de sa mise en œuvre lors du stage d'enseignement.
1 semaine / 1 ECTS	

Les étudiants construisent un projet de classe, interdisciplinaire « Formation générale et éducation en vue d'un développement durable » avec l'aide de leurs formateurs qui jouent le rôle de coach-accompagnateurs. Ils élaborent un document de projet en vue de la mise en œuvre concrète lors du stage d'enseignement qui dure 4 semaines (10 leçons FG/EDD au minimum) et liens avec les disciplines scolaires enseignées durant la même période.

Produit final : un canevas décrivant le projet interdisciplinaire à mener en classe avec une série de leçons et activités à réaliser.

Stage d'enseignement	
4 semaines en novembre	Conduire le projet interdisciplinaire FG /EDD en classe de stage

Ce mois de stage n'est pas compris dans les crédits accordés à la formation profil FG/EDD.

Semaine 4 : Valorisation du projet mené en stage.

Semaine 4	Priorité : Valorisation du projet mené en stage
3ème année de formation en janvier	Evaluation et bilan du projet réalisé en classe de stage
50 étudiant-e-s	Présentation publique du projet
1 semaine / 1 ECTS	Dépôt du document de validation

Les étudiants doivent évaluer le projet réalisé (écarts entre le projet initial et ce qui a réellement été réalisé en classe, bilan au niveau de l'acquisition des compétences professionnelles en EDD et possibilités de transferts potentiels du projet). Ils effectuent une présentation publique de leur projet avec une analyse de type regard critique. Ils déposent un document de validation sur lequel repose l'accord des crédits de cette dernière phase de la formation.

Produits finaux : bilan de projet, auto-évaluation critique, acquis en termes de compétences professionnelles et présentation diaporama du projet réalisé avec illustrations des travaux avec les élèves en classe.

Construction des savoirs :

L'efficience en termes de formation du profil tel que conduit actuellement à la HEP Fribourg repose sur les éléments suivants : confrontation des étudiants avec les fondements théoriques et didactiques de l'EDD, mise en situation sur les enjeux de société actuels, accès à des personnes-ressources et ou des expertes dans les domaines abordés, travail en équipes d'étudiants, mise en œuvre concrète du projet interdisciplinaire avec les élèves dans les classes, accompagnement individuel personnalisé par des formateurs HEP, exposés-bilan des projets et autoévaluation avec communication aux collègues étudiants et formateurs, documentation des projets réalisés.

Evaluation:

La validation du profil FG à la HEP Fribourg se fait sur la base de trois principes :

- La remise de travaux à réaliser durant les semaines « profil » ;
- L'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de classe interdisciplinaire en classe de stage ;
- La présentation à la HEP du projet et de son bilan ainsi avec les compétences professionnelles spécifiques acquises dans le cadre de ce dispositif de formation (sous forme écrite et orale) ;
- Une évaluation en ligne de l'ensemble du dispositif et du travail des formateurs.

Les évaluations effectuées auprès des étudiants montrent ...

- qu'ils soulignent la nécessité d'une telle formation en HEP ;
- que cette form-action a changé leur image de l'acte d'éduquer à l'école ;
- que cette formation les a « outillés » pédagogiquement et didactiquement pour traiter des thématiques complexes et pour faire face à des problématiques éducatives actuelles.

Référence proposé lors du dispositif de formation, entre autres...

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, Ph. (2011) L'Education en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats. *Université de Genève: Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, n° 130.

Künzli David, C., Bertschy, F., De Haan, G. & Plesse, M. (2010). *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable*. Berlin.

Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Quae.

Contact: Bertrang Gremaud, HEP FR, gremaudb@edufr.ch
 François Bourqui, HEP FR (Version: 13.06.2013)

HEP FR: La philosophie pour enfants et adolescents comme moyen d'éducation aux valeurs⁷⁰

Résumé : L'éducation aux valeurs peut être exercée concrètement via l'outil méthodologique de la philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) afin de développer, de clarifier, et de communiquer les idées qui alimentent les motivations de l'action. La pratique pédagogique de la PPEA contribue au Développement Durable (DD) dans une perspective profondément démocratique et participe ainsi à l'éducation en vue d'un développement durable (EDD).

Organisation : A l'HEP Fribourg la formation des futurs enseignants (cycles 1 et 2 Harmos) à l'intégration de la PPEA dans l'EDD intervient à la fin dans leur cursus de formation lorsque ceux-ci sont déjà familiarisés avec ces deux domaines. Un cours est alors consacré à leur synergie dans la perspective d'utiliser l'outil PPEA dans la structuration d'une séquence d'apprentissage EDD, amenant l'explicitation des idées sous-jacentes à des comportements compris dans une perspective DD.

Buts d'apprentissage : La promotion d'un DD issu d'un processus démocratique implique le renforcement de la diversité des opinions et des comportements. Mais cette diversité, qui constitue la garantie de la réalité démocratique, ne peut contrevenir à la pérennité de la démocratie elle-même, raison pour laquelle il est nécessaire de promouvoir également une culture du dialogue citoyen, en vue d'une collaboration sociale globalement efficiente.

Apprendre à intégrer l'outil PPEA en EDD implique donc une approche systémique, dans la mesure où le DD dans sa totalité est le facteur qui assure la cohérence de la diversité démocratique. En effet, un système se définit comme un ensemble d'échanges régulés en vue de son autoconservation, de l'optimisation de ses composantes et de sa capacité à se donner sa propre finalité. Or, ces caractéristiques sont également celles qui définissent le DD comme un processus global. Il apparaît donc qu'une démarche d'éducation aux valeurs doit obligatoirement correspondre structurellement aux principes mêmes du DD comme système.

Mise en œuvre : Le rôle de l'outil philosophique est de permettre la diversité des opinions motivant la diversité des attitudes, dans le but de renforcer la globalité du DD comme principe de cohérence. Or, la cohésion d'une diversité nécessite un engagement de la part de ses agents, au sens où un travail de construction commune vers un but DD fédérateur est nécessaire pour éviter l'émergence d'incompatibilités nuisibles à la collaboration entre les divergences inévitablement amenées par la diversité démocratique.

Il est donc essentiel d'approcher les valeurs nécessaires à l'EDD par l'entremise d'une approche orientée vers la caractéristique de globalité du DD, puisque c'est par ladite globalité que la cohérence du système se construit. Or, la PPEA par l'explicitation et la justification des concepts porteurs de valeurs et par la dimension collective de son exercice, correspond précisément à cette caractéristique déterminante d'englobement. En effet, au niveau de son contenu conceptuel, elle élargit le champ des valeurs personnelles aux idées plus générales (l'humain, la société, l'environnement, la justice, la liberté, etc.) qui sont à la source des actions. De même, au niveau de la forme, en mettant l'accent sur les échanges justifiés d'opinions, la PPEA favorise une construction à la fois autonome et collaborative des argumentaires personnels. Ainsi, autant sur le fond que la forme la PPEA renforce la construction d'une pensée plus abstraite, donc plus universelle, et donc plus à même de répondre aux exigences d'analyse globale propres à la nature complexe du DD. En conséquence, la nature globalisante des concepts renforce la cohérence du système et donc caractérise l'EDD dans son efficience éthique.

⁷⁰ Ce texte fait suite à celui de Francine Pellaud sur la réflexion sur les valeurs dans l'EDD. Voir sur ce site.

Le débat philosophique qui est un échange de points de vue argumentés (fondés sur de l'englobement conceptuel) réalise donc les conditions du système (totalité d'échanges autorégulés) par son exercice et le développe en renforçant ses composantes (système de valeurs construit dans et par le dialogue communautaire).

Sur le plan pédagogique, les étudiants sont donc amenés par le débat philosophique à expliciter leur comportement à partir d'un enjeu de société qu'il faut aborder sous l'angle du DD. Appelés à justifier leurs propos,

- ils formulent dans un premier temps les valeurs qui les motivent et dont l'argumentaire révèle les concepts généraux (l'humain, la société, l'environnement, la justice, la liberté, etc.) qui les rendent intelligibles.
- sur la base de cet exercice, ils sont invités à considérer la planification d'une séquence d'EDD en y intégrant des activités de PPEA comme approfondissement des thématiques motrices (les concepts généraux) nécessaires à la compréhension et de la justification des comportements amenés par la perspective DD.

Pour accéder à des ressources et des exemples de mises en œuvre didactiques concrètes: voir <http://philoecole.friportail.ch/>

Evaluation : La capacité des étudiants à mener l'exercice à bien constitue une première phase de l'évaluation du processus de formation. La seconde, si elle correspond à un choix didactique assumé, et celle de la mise en œuvre de la démarche dans le cadre d'un stage, ou s'il s'agit d'une formation continue, directement en classe. Il est à souligner, qu'un tel protocole de réflexion sur les valeurs dans la perspective d'une EDD est transposable à toute collectivité, notamment pédagogique, pour mobiliser des projets intégrant une approche globale de la complexité du DD.

Références :

- Pour les principes généraux de la PPEA : Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée - Enseigner une pensée holistique* (2e ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Pour la fondation conceptuelle des valeurs : Blackburn, P. (1990). *Éthique / fondements et problématiques contemporaines*. Québec : ERPI.
- Pour la systémique appliquée à la communication : Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Kontakt: Samuel Heinzen, HEP FR, heinzenS@edufr.ch (Version: 13.06.2013)