



HAL
open science

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

Jean-Marc Lange

► **To cite this version:**

Jean-Marc Lange. Actes du colloque "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif?. Colloque international Les " Educations à " : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?, Nov 2014, Mont Saint Aignan, France. 492 p., 2015. halshs-01183403

HAL Id: halshs-01183403

<https://shs.hal.science/halshs-01183403>

Submitted on 6 Sep 2015

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

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

Actes du colloque

Les "Éducatifs à":

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



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



**Coordonnateur scientifique
et direction de la publication (août 2015)**

Jean-Marc Lange

CIVIIC, EA 2657, Université de Rouen, Normandie Université

Conseil scientifique

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

Comité d'organisation

Cl. Bobineau (IE, CIVIIC) – C. Bourse (IPR-IA) - P. Chevchencko (secrétariat à la recherche, ESPE) - C. Conseil (service communication, ESPE) - E. Delamotte (EC) – M. Dussaux (EC) - W. Hucy (EC) - F. Kalali (EC) – JM. Lange (EC) - P. Tavignot (EC)

Conférences invitées

François AUDIGIER ^{(1) (2)}

Professeur, université de Genève

« Les « éducations à », quel fatras »

Renaud D'ENFERT ⁽¹⁾

Université de Cergy-Pontoise - Institut d'éducation

Groupe d'histoire et diffusion des sciences d'Orsay

« Les disciplines scolaires aux 19^e et 20^e siècles: structuration et reconfigurations »

Michel FABRE ⁽²⁾

Professeur émérite, université de Nantes

« Educations à et problématisation »

Béatrice MABILON-BONFILS ^{(1) (3)}

Professeure, Université de Cergy-Pontoise

« La fin de l'Ecole : l'ère du savoir-relation »

Lucie SAUVE ⁽⁴⁾

Professeure à l'université du Québec à Montréal (UQUAM)

« L'incontournable dimension politique de l'éducation :
enjeux d'une pédagogie de l'écocitoyenneté »

(1) Les vidéos de ces conférences sont disponibles à l'adresse suivante
(réalisation : service communication UFR SHS ; mise en ligne : Service aux Usagers du Numérique (SUN),
Université de Rouen) :

<https://webtv.univ-rouen.fr/channels/#2014-les-educations-a>

(2) Textes spécifiques ci-joint

(3) Béatrice Mabilon-Bonfils a publié en 2014 avec François Durpaire l'ouvrage *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*, Paris, Presses universitaires de France, 2014, 273 p.

(4) Lucie Sauvé est auteure de nombreuses publications ; citons notamment : Bader, B. et Sauvé, L. (2011). De l'éducation relative à l'environnement à l'éducation au développement durable : orientations idéologiques, représentations et pratiques éducatives. In Bader, B. et Sauvé, L. « *Éducation, environnement et développement durable : Vers une écocitoyenneté critique* » (p.1-13). Québec : Les Presses de l'Université Laval - Collection L'espace public.

Introduction et présentation des contributions

Jean-Marc LANGE, CIVIIC (EA 2657), université de Rouen

Aux crises de civilisation, de culture, de démocratie, et, bien-sûr, économique, d'emplois ... qui assaillent les sociétés contemporaines, l'École est sommée de répondre et dans le même temps accusée - ici suite aux événements de janvier 2015, comme « ailleurs », par exemple en Algérie suite aux « années noires » - d'en être la cause. Alors que le constat d'une crise de l'éducation qui résulte de ces interpellations alimente les débats médiatiques (doute des éducateurs et enseignants sur leurs missions, enquêtes internationales qui questionnent la qualité du service public...) et que les propositions de changement (Unesco, 2015 ; Blais, Gaucher, Ottavi, 2014 ; Pourtois et Desmet, 1997 ...), de métamorphose (Morin, 2014), ou de transformation/refondation (loi de refondation de l'École, 2013 ...) se multiplient, il semble opportun de clarifier le phénomène des éducations à la citoyenneté, au développement durable (EDD), à l'information et aux médias, à la santé ... - communément qualifiées d'« éducations à » dans la sphère francophone – vis-à-vis de leurs capacités transformatrices du système éducatif existant, des opportunités qu'elles offriraient ou des dérives idéologiques dont elles seraient porteuses. A tout le moins, elles replacent au devant de la scène la question de l'Éducation et de ses rôles et finalités au sein des sociétés.

Le colloque s'est déroulé à Rouen en novembre 2014. Il a visé à approfondir le questionnement amorcé sur ces éducations tant dans leurs dynamiques d'émergence, leur caractère de nouveauté, de continuité et/ou de rupture (Lebeaume, 2012), que dans les changements sur le plan éducatif, pédagogique, didactique et curriculaire qu'elles induisent (Lange et Victor, 2006). Les repères et jalons qui en résultent ont été prolongés depuis (Clermont-Ferrand, avril 2015 ; Hammamet, mai 2015) et le seront encore par d'autres colloques à venir.

Plus largement, il s'est agi de questionner les transformations induites par cette (ces) émergence(s) dans les systèmes éducatifs institutionnels et non institutionnels (École, mouvements d'éducation populaire, musées, associations). Le questionnement, est mené, non dans une volonté hégémonique d'une unification arbitraire, épistémologiquement peu tenable, mais dans le respect des différences et spécificités, tant dans les enjeux pris en charge que dans les démarches. Il l'est cependant dans la recherche des convergences, recouvrement, et capacités à contribuer à une éducation pour le 21^e siècle, celle d'un « bien vivre ensemble », c'est-à-dire responsable et durable, qui s'opposerait au repli démobilisateur d'un « survivre ensemble » (Caillé, Humbert, Latouche, Viveret, 2011 ; Theys, 2014 ; Morin, 2014), selon ce que le rapport à l'Unesco coordonné par Jacques Delors (1998) a dénommé un principe d'*éducation forte*. Le questionnement est donc mené selon une orientation comparative visant à clarifier l'unité du phénomène ou son hétérogénéité, et selon les dimensions multiréférentielles (Ardoino, 1998) complémentaires et interdépendantes suivantes:

Émergences, finalités et valeurs

L'émergence de ces éducations elles-mêmes, dans leurs rapports aux courants pédagogiques et comme phénomène d'un point de vue sociologique, et dans leur caractère supposé de nouveauté.

S'agit-il d'une transposition/adaptation locale du courant de la « global education » comme réponse à des sollicitations internationales liées à la *mondialisation* ? D'un phénomène auto-organisé localement en réponse à des *changements*, notamment sociaux, souhaités ou souhaitables ?

Les finalités et valeurs qu'elles portent, explicitement ou implicitement, tant du point de vue de l'histoire des idées éducatives que de la philosophie de l'éducation sont à clarifier. S'agit-il d'une résurgence de l'éducation morale ? De la dernière avancée d'un hygiénisme social ? D'une soumission aux valeurs, voire à l'idéologie majoritaire de l'économisme marchand ? D'un besoin renouvelé d'éducation en lien avec les *enjeux globaux* d'une mondialité assumée ? En phase avec l'urgence d'une transformation sociétale en cours ou à venir ? Comme levier d'émancipation et d'acculturation, *une autre Ecole au sein de l' Ecole* selon un principe d'hétérotopie pédagogique (Gallo, 2014), devenant ainsi elle-même moteur du changement au sein de son territoire d'appartenance ?

Les contributions effectuées offrent des repères et des éléments de réponses. Celle d'Amina Courant-Menebhi et de Nourdine Elmazouni décrit et analyse l'émergence de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le contexte marocain ; celle de Nicole Awais questionne l'appropriation des valeurs démocratiques dans le cadre du nouveau Plan d'Etude Romand en Suisse au travers des pratiques enseignantes ; celle de Bilakani Tonyeme étudie les conditions de possibilités, les dynamiques et les tensions liées à une éducation à la citoyenneté véritablement démocratique dans le contexte du Togo ; François Makowski questionne quant à lui, dans une perspective anthropologique, les conditions d'une culture véritable et s'appuie pour ce faire sur la question de la gastronomie ; Hubert Vincent interroge les relations entre savoirs et pédagogie au travers des concepts de tendance, relation, et milieu ; Muriel Pommier caractérise l'engagement des enseignants dans l'EDD, les valeurs personnelles et les questions d'éthiques professionnelles dans leur rapport à la citoyenneté ; Marco Barroca-Paccard pose la nécessité d'un positionnement moral, affectif, scientifique et politique au service d'une éducation à la biodiversité conçue comme une question d'altérité ; Carole Voisin et Yann Lhoste explorent relativement à cette même éducation la diversité des approches pédagogiques en relation avec une diversité de finalités possibles ou existantes ; Michel Floro et Maria Vincenza-Raso définissent les défis d'une éducation à la citoyenneté au travers la question de l'immigration dans le cadre d'une étude internationale portant sur le Val d'Aoste ; Angela Barthes, Sylviane Blanc-Maximin, Yves Alpe et Michel Floro explorent la perspective d'une éducation au patrimoine ; Elisabeth Maizonnier-Payelle pose la condition d'une anthropologie relationnelle pour une éducation au patrimoine pluri-partenaire ; Guy Rumelhard pose au travers de la question de la vaccination la nécessité d'une épistémologie renouvelée, médiatrice entre la puissance publique et les individus, comme fondement d'une éducation scientifique citoyenne ; Jacqueline Descarpentries dénonce une éducation à la santé conçue comme étant au service d'une finalité politique de normation des corps ; Maryvonne Dussaux met en évidence les difficultés pour l'Ecole française à entrer dans une véritable culture du risque.

Littératies et translittératie, curriculum, dispositifs et didactiques

Les littératies, conçues comme processus d'alphabétisation dans un domaine particulier, et la translittératie, définie comme l'ensemble des compétences d'interaction avec tous les moyens d'information et de communication, nécessitent ou suggèrent, notamment dans une perspective curriculaire, une clarification des démarches et stratégies possibles, notamment dans les relations aux domaines disciplinaires coutumiers, mais aussi vis-à-vis des « éducations à » dans leurs spécificités réciproques ou convergences, voire des changements de paradigme. S'agit-il de planifier un ou des parcours éducatifs nouveaux dans une perspective d'*éducation au politique*, mise au service d'un *empowerment*, le « développement du pouvoir d'agir » ? Selon quels principes

d'élaboration et de progressivité ? Au prix de quelles recompositions/transformations des curricula existants ? Comment intégrer la multiplicité des acteurs territoriaux de ces éducations ?

Les dispositifs et les didactiques ou configurations didactiques (Simonneaux, 2011) qui en résultent sont l'occasion de questionnements nouveaux ou renouvelés. Si ces éducations sont clairement centrées sur des *pratiques sociales* à visée participative, en prise avec la complexité d'un monde incertain et mouvant, quelles implications didactiques en résulte-t-il ? Selon quelles incarnations ? Selon quelle spécificité pour chacune d'entre elles ? Et selon quelles modalités d'évaluation ?

Les contributions suivantes explorent un certain nombre de ces questions. Celle d'Odile Chenevez questionne et élabore de nouvelles perspectives à l'idée d'enquête pour une éducation critique aux médias ; celle de Marlène Loicq et d'Alexandre Serres questionne la structuration nouvellement constituée de l'EMI ; celle de Jacques Kerneis, Christelle Marquat et Arnaud Diemer compare les avancées curriculaires et balise le chemin qu'il reste à parcourir dans une comparaison EDD-EMI ; Laurent Trémel étudie les perspectives de l'EMI au travers de l'analyse d'une exposition muséale ; celle de Christine Vergnolle-Mainar et de Marie-Pierre Julien étudie, d'un point de vue curriculaire, les contributions des deux disciplines phares de l'EDD (SVT et géographie) à cette dernière ; celle de Geneviève Therriault, Isabelle Arseneau, Barbara Bader et Emilie Morin identifie les difficultés et les leviers possibles d'une démarche interdisciplinaire à visée d'éducation à l'écocitoyenneté dans une perspective critique au secondaire ; celle de Vincent Charbonnier, Sabine Lavorel et Françoise Morel-Deville clarifie la démarche de projet très souvent associée aux éducations à et envisage toute sa portée pédagogique et didactique ; Nathalie Richit et Pierre Champollion étudie les conséquences et les difficultés liées à la mise en place au lycée d'une éducation à l'orientation renouvelée ; Patrice Caster étudie les spécificités d'une pédagogie de la complexité et de l'action au service de l'EDD dans l'enseignement agricole ; Jean-Yves Léna, Marie-Pierre Julien et Raphael Chalmeau envisagent le potentiel des cartes mentales dans une approche de la complexité en EDD ; Alain Pache, Jean-Christophe Decker, Etienne Honoré, Philippe Hertig, Daniel Curnier, Sveva Grigioni Baur et Maria Brule questionnent d'un point de vue didactique cette même question de la complexité dans le contexte de l'EDD et du Plan d'Etude Romand suisse ; Francine Pellaud propose une démarche didactique visant à déjouer le normatif des programmes de l'EDD ; Serge Franc et Christian Reynaud étudient les conditions didactiques d'une éducation à la biodiversité articulant les dimensions cognitive et affective de l'apprentissage ; Denise Orange Ravachol et Susan Kovacs étudient les conditions didactique d'une éducation nutritionnelle au primaire.

Formation

La formation des acteurs impliqués dans la mise en œuvre des éducations transversales est une question sensible et centrale pour tout projet d'éducation dans le contexte mondialisé du 21^e siècle du fait de la diversité de ces acteurs (fonctionnaires territoriaux, éducateurs associatifs, chargés de missions institutionnels ou entrepreneuriaux, équipes éducatives scolaires et de l'enseignement supérieur...), de la responsabilité sociétale qui leur incombe, de la prise en charge à effectuer de l'incertitude et de la complexité des questions qui se posent (Unesco, 2015). Quel cadre conceptuel à élaborer et quelles modalités pratiques à mettre en œuvre pour penser le *transversal*, promouvoir des *modalités collectives de travail*, et inscrire durablement ces éducations dans tous les niveaux de formation, y compris l'Enseignement Supérieur ?

Les contributions suivantes explorent et éclairent certains aspects de ces questions : celle d'André Pachod et de Marie-Louise Martinez étudie la signification et les implications éthiques d'un enseignant redevenu éducateur ; celle d'Hélène Hagège questionne la possibilité d'une éducation à la responsabilité efficiente conditionnée à un renouvellement épistémologique et

phénoménologique obtenu au moyen de dispositifs testés dans l'enseignement supérieur ; Didier Mulnet étudie l'apport et les implications pour les formations supérieures au DD des interactions interpersonnelles positives ; Celle de Rouba Readi, Fadi El-Hage et Christian Reynaud propose une série d'indicateurs capables de rendre compte du développement de postures d'écocitoyenneté chez des étudiants ; celle d'Agnieszka Jeziorski, d'Alain Legardez et de Barbara Bader propose une comparaison des postures d'enseignants en France et au Québec vis-à-vis de l'EDD ; Adolfo Berrios et Angela Barthes étudient les influences disciplinaires des enseignants dans leur rapport à l'EDD dans une perspective comparatiste France-Chili ; Marina Gruslin rapporte et analyse un dispositif de formation en EDD en Belgique.

Les conférences de plénières complètent ces contributions (voir plus haut). Enfin, deux points de vue débattus en table ronde sont rapportés : celui de Catherine Bourse, comme Inspectrice Pédagogique Régionale de l'éducation nationale et chargée de mission académique de l'EDD, et celle de Michel Le Jeune, chargé de mission à la Ligue de l'enseignement comme représentant de l'éducation populaire.

Les actes se terminent par une synthèse des travaux effectuée par Patricia Tavignot, qui a acceptée la tâche difficile de « grand témoin », et les met en perspective, celle d'une éducation au politique mais conditionnée à un certain nombre de changements dont l'idée reste elle-même à clarifier.

Bibliographie

- ARDOINO, J. (1988). *Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris : Méridiens-Klinksieck.
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, D. (2014). *Transmettre, Apprendre*. Paris : Stock, les essais.
- CAILLE, A., HUMBERT, M., LATOUCHE, S., et VIVERET, P. (2011). *De la convivialité ; dialogues sur la société conviviale à venir*. Paris : La Découverte.
- DELORS, J. (rap. 1998). *L'éducation : un trésor est caché dedans ; rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Ed de l'UNESCO.
- GALLO, S. (2014). La production des hétérotopies dans l'école : souci se soi et subjectivation. Dans Hubert Vincent « *Michel Foucault : héritages et perspectives en éducation et formation* », Journée scientifique du laboratoire CIVIIC, 10 janvier 2014.
- LANGE, J.-M. & VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- LEBEAUME J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatons à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir ». *Spirale*, 50, 11-24.
- MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre ; manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes Sud/Play Bac, Domaine du possible, Changer l'éducation.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF, Education et formation.
- SIMONNEAUX (Jean). *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, 199 pages + annexes, 2011.
- THEYS, J. (2014). Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé ?, *Développement durable et territoires* [En ligne], vol. 5, n°1 | Février 2014, mis en ligne le 04 février 2014, consulté le 16 février 2015. URL : <http://developpementdurable.revues.org/10196> ; DOI : 10.4000/developpementdurable.10196
- UNESCO (2015). *Repenser l'Education ; vers un bien commun mondial ?* Paris : Ed de l'UNESCO

Conférence de plénière :

Les Éducation à... ? Quel bazar !!

François AUDIGIER, université de Genève, Suisse

altérité artistique arts plastique autonomie citoyenneté choix
condition humaine consommation défense développement durable
droit égalité entrepreneuriat environnement gout hygiène image information
informatique interculturel joie médias milieu local mort musicale orientation
non-violence nutrition paix patrimoine pensée critique pensée complexe
physique et sportive responsabilité santé sexualité solidarité

et cette liste n'est pas exhaustive !

Autant d'adjectifs, de substantifs, d'expressions, qui désignent des objets, des thèmes, des intentions de formation et d'éducation. Les uns sont déjà présents, certains depuis fort longtemps ; d'autres figurent dans les curriculums mais dans des positions qui en rendent la présence très aléatoire, d'autres encore sont liés aux initiatives prises par tel ou tel enseignant, équipe d'enseignants ou administration locale. Leur seul énoncé en manifeste la très grande hétérogénéité : des objets sociaux divers, des espaces, des sensations, des expériences de vie, des pratiques, des valeurs... C'est un vrai bazar¹. Je vais tenter d'y mettre un peu d'ordre et plus encore d'interroger la manière dont ces Éducation à... (Ed.à...) modifient voire bouleversent un certain nombre de nos conceptions et de nos pratiques scolaires. Dans un premier temps, je soumetts à la discussion quelques données relatives à la contextualisation pour rendre compte de leur arrivée et de leur accumulation, interrogeant notamment les relations entre des Ed.à... et les disciplines scolaires qui structurent actuellement l'enseignement. Dans un second temps, je poursuis cette exploration en mettant l'accent sur les transformations de notre rapport au monde ainsi qu'aux savoirs et aux apprentissages qu'elles expriment. Cela me conduit à chercher des références pour dépasser l'opposition peu productive entre les défenseurs des savoirs disciplinaires et ceux qui appellent à un renversement de nos manières de penser les savoirs à enseigner ainsi que les dispositifs et méthodes d'enseignement. Enfin, je prends appui sur l'Éducation en vue du développement durable pour

¹ Bazar. 1... 2 – (1816) Lieu, magasin, boutique où l'on vend toutes sortes d'objets d'ustensiles... 3 – Lieu en désordre où tout est pêle-mêle. (Petit Robert, 2003). Voir aussi : Pagoni, Tutiaux-Guillon, 2012 ; Simonneaux, Tutiaux-Guillon, Legardez, 2012.

introduire plus précisément ce qui relève des transformations attendues, espérées, craintes, refusées... des disciplines du monde social les plus présentes à l'École : histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Enfin, je traite ici l'École obligatoire, généralement 6-16 ans, voire plus tôt.

Avant d'entrer plus précisément dans la construction que je propose, je la situe au regard d'orientations et de tensions qui en contextualise les débats et les difficiles choix qui se posent aux différents acteurs. Il est indispensable d'avoir à l'esprit quelques données essentielles du contexte des réformes entreprises, recommandées, imposées, aux systèmes éducatifs des pays de l'OCDE depuis plusieurs lustres. Trois termes ou expressions en rendent particulièrement compte : la construction de curriculums par compétences (Audigier, Crahay, Dolz, 2006) ; le pilotage par l'aval avec le développement de l'évaluation, de standards ; la mise en place d'instruments dits « de qualité ».

C'est dans ce contexte que, loin de faire l'unanimité et au-delà de leur diversité, l'idée même d'Éd. à... est l'objet de controverses, d'oppositions, plus rarement de débats intéressants. J'en cite trois :

- Les Ed.à... sont une nécessaire ouverture au monde pour sortir de savoirs figés et peu utiles dans la vie ou une soumission à un néolibéralisme destructeur de la société et des démocraties. (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2011)
- Elles opposent « pédagogues » et « républicains », pour reprendre une opposition exprimée « à la française ».
- Elles risquent de faire sombrer l'enseignement dans le monde des opinions et du sens commun au détriment de savoirs académiques seuls valides et à même de former la raison.

ED A... DE QUOI S'AGIT-IL ?

Dans des systèmes scolaires organisés en disciplines scolaires (DS)

Les Ed.à... arrivent dans des systèmes scolaires qui, quelles que soient leurs diversités, sont organisés en disciplines scolaires, autrement dit par un découpage des savoirs et du temps scolaire autour d'un nom, d'un horaire, d'un curriculum. À consulter de très nombreux plans d'étude, on y rencontre le plus souvent les mathématiques, la langue d'enseignement, des études portant sur le monde naturel et vivant, physique, chimie, biologie, géologie, selon des groupements variés, le monde social avec presque toujours de l'histoire, souvent aussi de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté sous des formes diverses, de l'éducation physique et sportive, des arts plastiques, de la musique ainsi que, toujours dans le secondaire et de plus en plus fréquemment dans le primaire, une langue étrangère. Tout cela compose des plans d'étude très chargés avec des curriculums spécifiques eux aussi très chargés. Cela signifie simplement que si on ajoute quelque chose, il faut retirer autre chose !

Sur cette organisation, on reconnaît des Ed.à... qui sont déjà souvent des DS ou s'y inscrivent aisément. Certaines d'entre elles, au-delà des variations de leur dénomination, ont souvent plus d'un siècle de présence, telle l'éducation physique et sportive ou l'éducation à la citoyenneté, d'autres sont plus récentes, telle l'éducation aux médias ou à la santé, voire beaucoup plus récente comme l'éducation en vue du développement durable. Si les anciennes se sont installées sous forme de DS, ce n'est généralement pas le cas pour les plus récentes. D'autres enfin ont vu leur nom, leur délimitation et leur contenu profondément changer comme ce qui relève de l'éducation manuelle et technologique (Lebeaume, 2010, 2011, 2015 ?)

Les trois figures de la formation scolaire

Peu à peu nos systèmes scolaires se sont développés autour de trois figures de l'élève à former, ce qu'exprime de manière limpide la première phrase des Programmes du premier cycle du secondaire du Québec (2010) :

*L'école doit aider l'ensemble des jeunes à développer les habiletés qui leur permettront d'être des **individus** cultivés, des **citoyens** engagés, des **travailleurs** compétents, et ce, tout en continuant de leur donner accès aux savoirs des générations précédentes.*

Avant de revenir à ces trois figures, je note, pour d'autres débats, la fin de la phrase qui ne dit pas que les « savoirs des générations précédentes » sont le socle, le point de départ, une référence indispensable... pour développer les habiletés nécessaires. Son interprétation oscille entre d'une part l'affirmation que ces savoirs sont de toute manière insuffisants pour faire face au monde, d'autre part l'expression d'une concession rhétorique à celles et ceux qui s'opposent à ces nouveaux programmes au nom d'une soumission au néolibéralisme. Il y aurait aussi une longue et utile analyse à développer autour des trois adjectifs cultivés, engagés, compétents.

En prenant appui sur ces trois figures et les reliant aux références et contenus actuels de nombreuses réformes, j'en exprime les conséquences autour de quatre caractéristiques. La première affirme que l'intention de l'École est de transmettre et de permettre aux jeunes de construire et de développer des savoirs, au sens large du terme et donc incluant des savoir-faire et des attitudes, ayant une triple utilité : personnelle, sociale et civique, professionnelle. Deuxièmement, cela implique d'enseigner des savoirs plus proches de la vie, personnelle, professionnelle, sociale ; c'est aussi une manière de dire que les actuels contenus d'enseignement ne le font pas suffisamment (Perrenoud, 2011). Cela implique de donner la priorité à des savoirs orientés vers la décision et l'action, vers la construction d'attitudes et de comportements sociaux, ce qu'exprime le terme de compétences. La meilleure façon de développer ces habiletés revient à étudier des situations de vie en s'appuyant que l'idée qu'il faut apprendre par le faire, learning by doing. Troisièmement, ces dites compétences n'ont de sens que liées aux situations puisqu'il n'y a de compétences, tant du côté de leur construction que de leur effectivité, que par leur mise en œuvre « en situation ». Notre vie est « en situation » ; nos savoirs, savoir-faire, attitudes, projets, actions... ont une 'réalité' en situation. Or, les situations sociales vécues par les individus, les groupes, les citoyens ne sont pas disciplinaires (Audigier, 2001). Plus encore, les enjeux du présent et de l'avenir de nos sociétés, les problèmes que nous avons à résoudre, ne sont pas 'disciplinaires'. Cela ne signifie pas, j'y reviens dans les deux dernières parties de ce texte, que les savoirs disciplinaires n'ont rien à dire sur les uns et les autres, mais qu'il faut inventer de nouvelles manières de les mobiliser. Compte tenu de la tradition, on fait appel aux idées de multi-, trans- ou pluridisciplinarité, en oubliant souvent qu'il y a de nombreuses situations qui ne sont pas disciplinaires et de nombreux savoirs qui ne le sont pas non plus ! Enfin, dernière caractéristique, ces intentions et orientations déplacent et modifient les références utilisées pour construire les curriculums et les contenus d'enseignement ainsi que les dispositifs mis en œuvre en classe. Du côté des savoirs, les traditionnelles références aux savoirs académiques sont rejointes par des savoirs pratiques, des savoirs d'action. C'était déjà le cas pour certaines anciennes Ed.à... ; cela devient une exigence pour tous les enseignements (ou presque, j'y reviens). Les situations de vie, l'expérience vécue personnellement et collectivement ou l'expérience des autres introduites de multiples manières deviennent ces références prioritaires.

Discipline scolaire, Éd à..., des rapports différents au monde et à l'individu

Interrogé par l'usage trop souvent paresseux et vain de la pluri- ou inter- disciplinarité (Audigier, 2006a), j'ai proposé dans un article de 2012 (Audigier 2012) un schéma qui a pour but de distinguer les DS en fonction du rapport spécifique au monde que chacune permet à l'élève, à l'individu, de construire. J'ai retenu cinq intentions ou effets de ces apprentissages :

- rapport empirique au monde, une culture, une vision du monde
- instrument, outil
- transformation du monde
- transformation du sujet
- expression du sujet

D'une manière ou d'une autre, toute DS comprend ces cinq intentions ; mais celles-ci se combinent selon des équilibres et des poids différents donnant à chacune sa spécificité, son apport singulier. Ce schéma constitue une sorte de petit modèle pour analyser les relations entre les DS et les Ed.à...

Organiser le bazar: deux groupes de Compétences = deux groupes de DS et d'Éd à...

Pour organiser ce bazar, l'Union européenne propose un classement des compétences à enseigner en deux groupes. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, un texte de l'Union européenne (2012) range ces compétences en deux groupes qui s'énoncent ainsi : « Pendant leur scolarité, les jeunes doivent acquérir à la fois des compétences fondamentales solides (en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences) et des compétences transversales clés comme la capacité d'apprendre, l'esprit d'initiative et d'entreprise et les compétences sociales, civiques et culturelles. »

Nous avons ici deux ensembles de compétences qui ont des relations différentes avec les DS les plus fréquentes. Un premier ensemble est constitué par un socle de 'savoirs et savoir-faire' qui sont d'abord 'instrumentaux' autour du 'lire-écrire-parler-compter' auquel s'ajoutent les sciences et techniques. Cela correspond à des disciplines existantes. Dès lors, il y a des pratiques à réorienter par les compétences mais sans modification importante des configurations disciplinaires. Le second ensemble est très hétérogène et donne lieu à des déclinaisons variées selon les systèmes scolaires. L'idée de bazar vient ici à l'esprit. On y trouve pêle-mêle : des connaissances sur le monde social passé et présent qui reposent en partie sur l'expérience du sujet et construisent une culture, une vision du monde ; des occasions d'expression de soi ; une formation à l'initiative, à l'entrepreneuriat et donc aussi de transformation du monde ; la pédagogie de projet ; etc. À cela s'ajoute ce qui relève du 'vivre ensemble', soit des règles et normes de comportements qui permettent cette vie commune, avec des valeurs très générales présentées comme des évidences, la tolérance, le respect de la loi et des autres, etc. Même si on reconnaît aisément qu'ici les arts plastiques sont requis, là ce serait l'histoire, les formulations suggèrent qu'il n'y a pas de lien unique et systématique avec l'actuel découpage disciplinaire, qu'il serait utile, voire nécessaire, de le dépasser. Plus encore, le texte invite à mettre en œuvre des pratiques et des dispositifs 'innovants'. Il va de soi que les Ed.à... trouvent ici, devraient trouver, toute leur place.

Des inflexions majeures

Les trois buts de la formation scolaire – l'individu, le travailleur, le citoyen – ne sont pas, à proprement parler, nouveaux, pas plus que ne le sont les débats séculaires qui accompagnent le sens

– signification et direction – qu’il convient de donner à ces trois buts et à leurs conséquences sur les curriculums, l’organisation de l’École, etc. Depuis quelques décennies ces trois figures de la personne humaine se sont rapidement et profondément modifiées et les mettre ensemble devient de plus en plus complexe. Ces changements ont donné lieu à une très abondante littérature (voir par exemple, les indications bibliographiques dans Audigier, 2006b, 2013a, 2013b) Je les reprends, toujours à très grands traits, pour ce qui concerne le citoyen et le travailleur, placés l’un et l’autre sous l’idée générale de la toute-puissance de l’individu, et complète par ceux relatifs au savoir, aux savoirs.

Changement du citoyen

La figure du citoyen s’est peu à peu déplacer d’une citoyenneté d’appartenance et d’obéissance à une citoyenneté de liberté et de responsabilité au risque de devenir une citoyenneté instrumentale. La citoyenneté qui met en avant l’appartenance à une communauté politique et l’obéissance aux lois, aux pouvoirs légaux et en principe légitimes, fait place à une citoyenneté centrée sur l’individu proclamé autonome et responsable de ses succès comme de ses échecs avec une tendance à considérer les droits comme des instruments au service de ses intérêts personnels.

Changement du travailleur : l’employabilité

Le travailleur est devenu un individu défini par sa capacité à faire valoir ses compétences sur le marché du travail. La formation, en premier lieu scolaire, est mise au service de son employabilité. Les compétences fondamentales jouent ici le premier rôle. Au-delà des compétences spécifiques relatives à tel ou tel domaine professionnel, il doit faire preuve de flexibilité et de mobilité, être toujours immédiatement disponible. Ses compétences sont orientées vers l’action et la décision, du moins en principe car les hiérarchies restent puissantes et la distribution des pouvoirs et des biens de plus en plus inégale. Devient légitime avant tout ce qui marche, est efficace

Ainsi, les conceptions et les finalités de l’École se déplacent-elles d’une priorité accordée à l’appartenance du citoyen à une communauté politique vers ce qui est censé garantir l’employabilité de chacun, des compétences pour se placer sur le marché du travail.

Deux brefs extraits de l’article 4 de la loi de l’Instruction du canton de Genève, article qui définit les buts de l’enseignement public, illustrent ce glissement majeur de l’appartenance à une communauté vers la primauté de l’individu (c’est moi qui souligne).

« Projet de loi, Genève 6 novembre 1940

« Art 4 : L’enseignement public a pour but :

a) de préparer la jeunesse à exercer une **activité utile** et à **servir le pays** ; de développer chez elle **l’amour de la patrie** et le **respect de ses institutions..../... »**

1975, 30 mai, « modification de la loi du 6 novembre 1940

« Art 4 (nouvelle teneur): L’enseignement public a pour but :

- de développer la **personnalité** de l’élève, sa **créativité**, ainsi que ses aptitudes manuelles, physiques, artistiques et intellectuelles .../... »

Nous avons là l’expression de la transition, dans laquelle nous sommes depuis quelques décennies donc une transition dans la durée, d’un monde où l’individu se construit par son inscription dans une collectivité, sa culture, son patrimoine, un monde déjà là, vers un monde où la collectivité se

construit par relations et négociations entre des individus singuliers, prétendus libres de toute attache et seuls responsables de leur vie, de leurs réussites et de leurs échecs (Rosanvallon, 2008). Plus largement ce sont deux conceptions de la société qui s'affrontent : une société où les institutions politiques, contrôlées par les citoyens, prennent en charge ce qui relève du bien public et une société qui se construit, ou devrait se construire, d'abord par des libres accords, des libres contrats, passés entre des individus également informés, comme le pose le néolibéralisme (Kacelenbogen, 2010, 2013).

Changement du régime des savoirs

Du côté des savoirs, nous passons de la prédominance accordée à de savoirs considérés pour la plupart comme vrais car ayant pour origine des disciplines académiques, des savoirs qui développent la raison et qui, au moins pour partie d'entre eux, sont transférables dans la vie courante, vers des savoirs qui doivent s'inspirer de situations réelles, y faire référence, des savoirs conçus comme des ressources mobilisables en situation, notamment dans la vie professionnelle. Ce sont donc les résultats pratiques qui commandent, l'efficacité. Ces savoirs, au service de la construction de compétences, débordent très largement d'une transposition des seuls savoirs académiques. S'y mêlent des savoirs d'expérience, savoirs d'action. Tous sont en renouvellement constat ; il n'y a plus des savoirs stables, stables au moins à l'échelle de la formation. Toutefois, il conviendrait de prolonger la réflexion vers l'analyse de la place qu'occupe chacune des deux familles de compétences évoquées plus haut et leur articulation. Si les mathématiques ne sont pas constamment bouleversées par des découvertes aisément transférables dans l'enseignement obligatoire, il n'en est pas de même pour les DS qui étudient le monde social, y compris ce qui concerne les relations des DS de sciences de la nature avec ce monde.

Interprétations ? Dépassement ?

J'ai terminé l'introduction de ce texte par l'énoncé de quelques controverses dont ces orientations et changements sont l'objet. Les unes et les autres ouvrent des débats multiples qu'ils concernent la société toute entière ou plus précisément l'École. Lenoir (2006) les situe dans une distinction voire une opposition entre deux modèles, l'un européen et plutôt francophone, l'autre anglo-saxon. La question est alors de savoir si l'on peut réduire ces controverses à cette opposition entre deux modèles. Meuret (2007) introduit le concept de modèle politique d'éducation (MPE) pour analyser et comparer les systèmes éducatifs de France et des États-Unis. Il met le premier sous l'égide de Durkheim et le second sous celle de Dewey. Lenoir et Meuret insistent sur le fait qu'il s'agit de modèles, de constructions théoriques qui servent à décrire, à analyser et à interpréter la réalité dont il ne s'agit en aucun cas de réduire la complexité. Si la comparaison entre ces deux propositions met en évidence de nombreux recouvrements, les travaux de Dewey et ce dont témoigne son existence ne sont en aucun réductibles à une quelconque conception dite néolibérale de l'École. Bien au contraire, l'importance qu'il accord aux savoirs en fait une référence propre à nous permettre de dépasser les oppositions de principe que les Ed.à... soulèvent chez nombre d'auteurs.

Interpréter ces changements, deux modèles : Lenoir 2006 & Meuret 2007 (revus FA)

Lenoir résume les caractéristiques dans le tableau ci-dessous, tableau auquel j'ai apporté quelques modifications. Celui-ci se lit aisément comme la mise en opposition des changements énoncés dans la seconde partie de ce texte.

Modèle européen, francophone, sud

Appel à la raison

Vérité

Savoir (dicte le faire)

Citoyenneté

Intégration dans l'État-nation

Le savoir à apprendre

Didactique

Programmes d'études

Étude et connaissances → action

Modèle anglophone

Appel au pragmatisme

Utilité

Savoir-faire (dicte le savoir)

Employabilité

Intégration sur/par le marché du travail

Le sujet apprenant

Psychopédagogie

Curriculum

Agir et expérience → connaissances

Si on lit chez Meuret nombre d'énoncés qui sont proches de ce que propose Lenoir, la référence à Dewey conduit à nuancer très fortement certaines oppositions présentes dans le tableau ci-dessus. Ainsi, même si l'employabilité est aussi un des buts du MPE américain, Meuret y ajoute la citoyenneté qui est première chez Dewey. D'autres différences entre les MPE des deux côtés de l'Atlantique convergent avec ce que formalise Lenoir autour des savoirs, de leur vérité et de leur utilité, autour de la chasse aux idées fausses et de la capacité à agir, du rôle de la transmission et de l'importance de l'expérience, de la lutte contre les mauvais désirs et le développement de la confiance en soi et du courage, etc. J'insiste, ce sont des constructions théoriques. Dans chaque système, il y a, de fait ou de droit, une grande diversité des situations et des organisations. Par exemple, note Meuret, en France, le modèle pragmatique inspire l'enseignement pour des élèves moins « académiques », alors qu'aux États-Unis, c'est plutôt le premier modèle, lié notamment à des enseignements systématiques, qui inspire l'enseignement pour ces mêmes élèves.

Le mode de socialisation du premier modèle repose sur le fait d'apprendre à se soumettre à des lois, à des règles de comportement, de manière de vivre, personnelles (hygiène, gestion familiale...) et collectives (vie en société...). Cette soumission à ces règles ne se fait pas par imposition mais par exercice libre de la raison, celle-ci portée par les savoirs scolaires et fondatrice de ces savoirs. Les valeurs sont premières et doivent être « enseignées ». C'est aussi le double sens de mot discipline : la discipline scolaire et les disciplines scolaires. Le mode de socialisation du second modèle repose sur l'importance des expériences de chacun, l'échange d'expériences et la coopération volontaire. Cela correspond aussi à une société qui est toujours en train de se construire, de se faire, toujours en mouvement avec l'idée selon laquelle on change pour s'améliorer. C'est ainsi que se construit la démocratie : « Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées. » (Dewey, 1916). Les valeurs communes viennent par le partage d'expériences et leur diversité et non par une sorte d'imposition qui viendrait par le haut.

Dewey : une référence pour dépasser de stériles oppositions

Deux courtes citations extraites de l'ouvrage de Dewey, *Démocratie et Éducation* (1916/1975), illustrent l'apport des travaux de Dewey pour servir de référence à une transformation de nos manières de concevoir et de mettre en œuvre nos enseignements, référence particulièrement pertinente pour les Éd. à... en ce qu'ils invitent à un retournement de la relation entre expérience et savoir tout en affirmant avec force l'importance essentielle des savoirs qualifiés de scientifiques.

Dewey (1975, 219), chapitre « penser l'éducation » - extrait du résumé²

« Il faut,

- premièrement, que l'élève soit dans une **situation d'expérimentation authentique**, que l'activité à laquelle il s'intéresse pour elle-même soit continue ;
- deuxièmement, qu'un **problème réel** se pose dans cette situation pour stimuler la pensée ;
- troisièmement, que l'élève **possède le savoir** et fasse les **observations nécessaires** pour aborder le problème ;
- quatrièmement, qu'il **suggère des solutions** qu'il aura la **responsabilité** de développer de manière méthodique ;
- cinquièmement, qu'il ait l'occasion de **mettre ses idées à l'épreuve** en les appliquant pour clarifier leur signification et découvrir lui-même leur validité. »

² Dans les deux extraits, le soulignement est de mon fait.

Dewey, (1975, 253) : « *L'éducation obéit à un principe positif quand les jeunes commencent par avoir des occupations actives ayant une **origine et une utilité sociales** et s'acheminent **ensuite vers la compréhension scientifique des matières et des lois** impliquées en intégrant à leur expérience immédiate les idées et les faits communiqués par ceux dont l'expérience est plus étendue.* ».

Dans nos systèmes scolaires, ainsi que rappelé précédemment, la compréhension scientifique passe par les disciplines scolaires. Au-delà des débats sur les transformations et reconstructions que les savoirs dits scientifiques subissent lorsqu'ils sont introduits à l'École dans ces DS, l'importance de ces dernières s'impose. Ainsi, pour Goodman (1992) entrer dans une discipline, ses concepts, ses outils, ses questions, c'est entrer dans une certaine manière de construire le monde, et de s'appropriier le réel et mettre en question l'illusion de la transparence de l'expérience, mettre à distance le sens commun.

Que faire ? Un exemple : l'éducation en vue du développement durable et l'enseignement du monde social

Dans cette dernière section, je prends pour exemple l'Éducation en vue du développement durable pour prolonger les réflexions précédentes et soumettre quelques propositions relatives à l'introduction de ces Éd. à... (Lange, 2013 ; Legardez, Simonneaux, 2011). Je m'appuie sur une recherche empirique mise en œuvre par une équipe de différentes institutions de Suisse romande et financée par le Fonds national suisse de la recherche³. Sans faire directement référence à Dewey, cette recherche a mis en œuvre certains dispositifs de recherche et de débat proches de ce qu'il préconise. Toutefois, j'axe mon propos sur les relations entre cette Éducation et les disciplines scolaires du monde social. J'introduis ainsi les transformations de celles-ci au vu des caractéristiques et exigences de celle-là. Sans négliger la contribution de domaines de savoirs issus des sciences de la nature, je me limite donc aux disciplines scolaires du monde social (DSMS). Ce fut et c'est notre champ de recherche. De manière plus générale les Éd. à... et les changements énoncés dans ma seconde partie plaident pour une recomposition de l'ensemble de ces disciplines qui étudient le monde naturel et le monde social (Audigier, Sgard, Tutiaux-Guillon, à paraître 2016).

Des déplacements majeurs, des savoirs nouveaux

L'EDD provoque plusieurs déplacements majeurs dans nos manières de penser et de construire l'enseignement. Les uns lui sont plus spécifiques, d'autres sont semblables à de très nombreuses autres Éd. à... Le terme même de développement durable est à la fois ambigu et débattu (par ex : Hertig 2011). Dès lors l'EDD l'est également (par ex : Varcher 2011). Elle interroge les buts et finalités de la vie collective, les moyens et ressources pour les atteindre, nos systèmes de production et de consommation, nos modes de vie, les solidarités et oppositions sur la planète, etc. Cette dimension planétaire et très englobante confère à l'EDD sa spécificité. Elle pousse souvent dans leurs extrêmes d'autres caractéristiques que l'on retrouve dans de nombreuses autres Éd. à...

L'EDD exige une pensée de l'avenir qui inclut le risque et l'incertitude. Elle implique donc des savoirs d'action, des savoirs produits et mis en œuvre dans des situations sociales réelles. Elle met en tension ce que nous savons et ce que nous devrions débattre et décider, avec les rapports de force,

³ Audigier, Fink, Freudiger, Haerberli, 2011 ; Hertig, Audigier, 2010 ; Pache, Bugnard, Haerberli, 2011.

les intérêts, les croyances, les besoins... des individus et des collectivités. Cette exigence de penser l'avenir avec la décision et l'action implique une réflexion renouvelée sur les acteurs, leurs intentions, leurs pouvoirs, leurs intérêts... Cela exige un travail rigoureux pour identifier et nommer ces acteurs dans leur pluralité : ONG, citoyens, lobbys, groupes de pression, pouvoirs publics, entreprises, États... Chacun de ces groupes est aussi souvent très hétérogène. De même, les valeurs font irruption dans leur complexité et leurs conflits potentiels : efficacité, justice, égalité, liberté...

Comme pour d'autres Éd. à..., les études à entreprendre portent sur des objets multidimensionnels. Le rapport Brundtland, fondateur du développement durable, en distingue trois : environnement, social, économique. Nombre d'auteurs leur ont adjoint d'autres dimensions, telle que le culturel, le politique et le juridique, l'éthique, et insistent sur leurs mises en relations et les analyses de système, sur l'importance de la complexité. Enfin, depuis deux à trois décennies, le développement durable, plus largement l'état de la planète et son avenir, sont devenus un champ de recherches et d'initiatives raisonnées en pleine expansion, offrant à l'EDD des références rigoureuses et novatrices (par exemple : Milot, Labranche, 2000 ; Gendron, Vaillancourt, 2007 ; Grumiaux, Matagne, 2009 ; Laurent, Le Cacheux, 2012). Ainsi, devons-nous examiner à nouveaux frais l'immense question du choix des savoirs et compétences à enseigner, des critères de ces choix et de la formation des enseignants.

EDD, savoirs et étude du monde social

Réalité de la plupart des systèmes scolaires

Dans l'état actuel de la plupart des systèmes éducatifs, les disciplines scolaires qui étudient le monde social sont l'histoire et la géographie, auxquelles s'ajoute, selon les cas et dans des modes de présence variés, l'éducation à la citoyenneté. Introduire d'autres disciplines en complément ou à la place de celles-ci, faire de l'EDD une nouvelle discipline ou réduire cette éducation à ce qui est déjà présent, se heurtent à de nombreuses objections qui tiennent à des raisons historiques et institutionnelles mais aussi de fond pour être cohérent avec les enjeux de formation liés au DD (Considère, Tutiaux-Guillon, 2013). Je ne développe pas cela ici, mais fais observer que l'histoire et la géographie prennent en charge toutes les dimensions ou catégories d'analyse d'une situation sociale (ou presque...) : l'économique, le social et le démographique, le culturel et le technique, le politique et le juridique, sans oublier les relations entre nature et société (Audigier, 2015). Elles le font selon leurs problématiques propres : l'histoire autour de changement/permanence et de continuité/discontinuité ; la géographie et les relations espace/société, espace comme construit social ; l'éducation à la citoyenneté autour de la question des pouvoirs. De plus, cette dernière comporte très souvent une incitation à la mise en pratique, à l'expérience.

EDD et disciplines scolaires du monde social

Dès lors que nous nous inscrivons dans un indispensable travail de recomposition des DS au service de la formation du citoyen, la question devient : de quels outils - concepts, modèles, expériences, valeurs...- un citoyen a-t-il besoin pour penser et agir dans la perspective d'un DD ? Pour explorer cette question dans sa complexité, élaborer et mettre en œuvre des réponses adéquates, il convient de prendre pour point de départ des situations sociales réelles d'en problématiser les enjeux vitaux pour le présent et l'avenir de nos sociétés et de l'humanité, de les analyser, de composer, d'instruire et de valider des réponses adéquates. Pour ce faire, nous avons mis construit

et mis en œuvre un type d'intervention pédagogique autour d'une problématique dite de détour et de retour. Le point de départ est une situation sociale réelle, son étude mobilise de nombreux savoirs dont des savoirs disciplinaires. Elle se fait par un détour par les DSMS au cours duquel sont introduits et construits des outils disciplinaires. Puis, dans un autre temps, sur une autre situation, au cours d'un débat avec des choix à opérer et à argumenter ou d'un autre dispositif, ils sont mis en situation d'utiliser les savoirs ainsi construits. Ils font un retour dans une autre réalité sociale et sa complexité.

Une attention particulière est alors accordée au langage, aux mots employés, aux concepts. Point n'est besoin d'insister longuement, mais nous devons exiger autant de rigueur dans leur emploi dans les DSMS que dans les disciplines relatives aux sciences de la nature. Notre rapport au monde se construit et s'exprime par l'intermédiaire des concepts que nous utilisons, qui nous sont transmis. Ainsi, pour Koselleck (1990, 110) : « Chaque concept ouvre certains horizons, comme il en ferme d'autres, d'expériences possibles et de théories pensables ». Par ex., l'usage des termes bio-carburants ou agro-carburants ne sont pas indifférents. Le premier appelle plutôt une réaction favorable ; le second interroge le système de production. Il y a là une exigence de travail 'critique' sur les mots, les modèles, une exigence pour la formation et l'enseignement. L'usage inévitable de la langue naturelle rend cette exigence encore plus nécessaire pour mettre à distance le sens commun. Les mots ne sont pas les choses !

Faire évoluer les contenus, une vision plus 'générale': contributions des DSMS

C'est en faisant référence à la proximité épistémologique les sciences socio-historiques pour reprendre l'expression de Passeron (1991), (voir aussi Faire des sciences sociales, 2012), que nous proposons de ranger les contributions des DSMS autour de six ensembles :

- Notre intelligence du monde passe nécessairement par des procédures de classement, de rangement, de distinction, dans lesquelles le langage, en particulier les concepts et les modèles jouent un rôle déterminant. Dans les DSMS, ce sont les activités humaines qui sont l'objet central des études. J'en ai présenté un classement dans le paragraphe 4.2. Apprendre à les catégoriser, à les nommer, mais aussi à les combiner est un des premiers apports de ces disciplines.
- Les acteurs qu'ils soient individuels ou collectifs. Nous ne produisons pas la même compréhension du monde et n'engageons pas les mêmes actions si nous les nommons en fonction de leur richesse, de leur métier, de leur position politique, de leurs croyances, etc.
- La pluralité des échelles sociales, spatiales et temporelles. Ce qui précède sur les acteurs dit l'importance des échelles sociales que nous négligeons trop souvent. Quant aux échelles spatiales et temporelles, leur combinaison explicite est un important enjeu de formation, notamment autour de l'articulation du local et du global, ainsi que des trois dimensions, passés, présents et futurs⁴.
- La décision et l'action. Ce sont ici des préoccupations qui apparaissent nouvelles dans les pratiques et contenus d'enseignement. Elles sont liées à l'importance du futur puisque, au risque d'une banalité trop souvent oubliée, c'est pour l'avenir que l'École existe, que des savoirs sont transmis et construits.
- Les normes juridiques et politiques de l'action. Le citoyen agit dans un cadre donné, celui des lois de la communauté politique dans laquelle il vit. Pour engager des actions, élaborer et

⁴ Le pluriel est volontaire.

développer des initiatives, il doit suffisamment connaître ce qui lui est possible d'entreprendre et comment le faire. C'est une question de libertés et de pouvoirs.

- Les normes éthiques. Les lois ne sont pas nécessairement justes. Le citoyen est aussi responsable de leur évolution, des changements souhaitables ou redoutés dans les lois.

Changer les dispositifs

Les Éd. à... portent en elles la nécessité d'une transformation des dispositifs de travail dans lesquels les élèves sont placés. Il n'y a pas de modèle de dispositif qui serait, par essence, pertinent ou efficace. La plupart des auteurs insistent sur leur variété. Dans la continuité des développements précédents, notamment de la brève présentation de l'intérêt qu'il y a de se référer à Dewey, la première obligation est celle de l'expérience, de la mise en expérience des élèves. Comprendre et connaître pour décider, agir, faire et décider, agir, faire pour connaître et comprendre.

Quel que soit le dispositif, il y a des moments nécessaires, en particulier deux qui sont trop souvent négligés alors qu'ils sont essentiels pour la construction de connaissances et de compétences. Le premier est le temps de la problématisation, temps de la construction du thème ou de l'objet d'étude comme un problème, de l'énoncé d'hypothèses de solutions et de démarches pour le résoudre (Fabre, 2011). Le second est le temps d'institutionnalisation des savoirs, c'est-à-dire un temps durant lequel, la classe, les élèves et l'enseignant ou les enseignants, identifient et désignent ce qu'il est important d'apprendre. Il n'y a pas de 'spontanéité' de l'apprentissage. Cette identification est particulièrement délicate dans les DSMS car s'il est toujours nécessaire de s'appuyer sur des études de cas. Or, si toute étude porte sur des situations singulières, les apprentissages ne portent pas seulement, voire peu, sur ces cas eux-mêmes mais sur des outils de pensée plus généraux, des concepts et des modèles dont j'ai dit plus haut l'importance. Mais, inversement, les uns et les autres ne se comprennent qu'en référence à de nombreuses situations qui leur donne sens et auxquelles ils donnent sens.

Valeurs

Je fais une place particulière aux valeurs car, d'une manière ou d'une autre, elles se mêlent aux intérêts et aux croyances pour construire nos jugements, nos décisions, nos actions, voire les fondent (Audigier, 1991). Trop souvent, les textes officiels en témoignent, les valeurs sont l'objet d'énoncés sous forme de liste plus ou moins développée et présentées comme des évidences. Est évacué le fait que les valeurs sont en tension voire en conflit les unes avec les autres. Les valeurs ne sont pas des « choses » que l'on applique à la manière d'une ordonnance médicamenteuse. Elles dessinent un « point de vue » à partir duquel l'individu, les groupes, les collectifs... évaluent les situations et les actions humaines et sociales, en analysent les effets, posent des initiatives, font des projets, etc.

La recherche EDD nous en donne de nombreuses illustrations (Haeberli, Audigier, Freudiger 2015). Par exemple, si les élèves pensent que les petits gestes personnels sont utiles pour le DD, ils sont aussi très nombreux à déclarer que, sans un relai collectif, ces gestes restent peu efficaces voire inutiles. Mais, faut-il alors choisir une possible contrainte par la loi ou rester dans le registre incitatif qui respecte la liberté de chacun ? Lorsqu'ils sont mis en situation de choisir une action réagissant à une catastrophe liée à un accident climatique brutal et à ses conséquences dans un pays à majorité de populations pauvres, ils hésitent entre la réparation qui consiste d'abord à aider ces populations et la prévention qui les invite à investir dans la recherche de moyens pour éviter de telles catastrophes.

Rebonds

Pour terminer cet article trois ensembles de réflexions en guise et en appel de prolongements :

Compte tenu de leurs enjeux sociaux, de leur intentions de formation, les Éd. à... impliquent plus que les habituels enseignements disciplinaires les relations entre l'École et les autres lieux d'éducation et de transmission, la famille évidemment mais aussi et de plus en plus ce à quoi les technologies numériques donnent accès.

Le projet de l'École est d'éduquer et construire à la fois un citoyen autonome, libre et doué d'esprit critique, capable d'initiatives et d'actions, et un citoyen qui obéit aux lois et aux normes de la société dans laquelle il vit. Les Éd. à... invitent à s'affranchir des normes scolaires habituelles, notamment de la forme scolaire et donc à en construire d'autres, qui sont présentées comme plus valides et plus pertinentes compte tenu des évolutions du monde. Mais s'affranchir d'anciennes normes et en construire d'autres est aussi se soumettre à de nouvelles.

Tout projet d'enseignement, tout curriculum est :

- une question politique. Si l'on adhère à l'idée démocratique et au pouvoir des citoyens, l'enjeu est d'ouvrir l'avenir à leur initiative, de former au débat, à leur responsabilité et à celle des pouvoirs ;
- une question cognitive. Pour ouvrir cet avenir, il faut aussi ouvrir les savoirs, c'est-à-dire admettre la pluralité des interprétations (Citton, 2011) et en faire un objet de travail et d'étude ;
- une question éthique. L'action et la construction du futur, des futurs individuels et collectifs, portées par les Éd. à..., mettent à la question les relations entre les fins et les moyens.

Un but qui a des moyens injustes n'est pas un but juste (Karl Marx)

Éd. à... ? Qui choisit dans le bazar !

* * * * *

Ceci est un dessin adressé qui m'a été adressé durant la dernière décennie du XXe siècle par Suzanne Laurin, professeur de didactique de la géographie à l'Université du Québec à Montréal. Je n'en connais pas l'origine

*Nous préparons l'Europe de demain
dans l'école d'hier
avec les prof's d'avant-hier
et les méthodes du Moyen-Âge.*



Éléments bibliographiques

Je ne cite pas toutes les références, recherches et travaux, qui ont nourri ma réflexion. Je ne suis pas autonome, je ne pense pas tout seul, j'ai besoin des autres. Aussi, je renvoie le lecteur aux références bibliographiques qui sont citées plus précisément dans les textes dont je suis l'auteur et que j'indique ici.

AUDIGIER, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs ; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 37-48.

AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In G. Baillat & J.-P. Renard Jean-Pierre (Ed.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, 43-59.

AUDIGIER, F. (2006a). L'interdisciplinarité... *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik* 4, 37-50.

AUDIGIER, F. (2006b). Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou les curriculums chahutés, l'exemple des « Éducatifs à... » et autres « Domaines de formation », Colloque de l'AFEC, *L'école, lieu de tension et de médiation*, 22-24 juin 2006, Lille 3. Publié dans Malet Régis (Éd.), (2010) *Politiques de l'école et réformes curriculaires. Perspectives internationales* (pp. 23-37). Bruxelles : de Boeck.

- AUDIGIER, F. (2012). Les Éducation à... quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13, 21-38.
- AUDIGIER, F. (2013a). Les Éducation à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14, 47-63.
- AUDIGIER, F. (2013b). Nouvelles demandes sociales et enseignements de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté. In M. Pagoni, (Ed.), *École(s) et culture(s) : perspectives internationales. Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations* (pp. 99-116). Berne : Peter Lang.
- AUDIGIER, F. (2015). Histoire, géographie, citoyenneté : les moteurs clandestins du sens. *Recherches en didactiques* (texte accepté).
- AUDIGIER, F., DOLZ, J. & CRAHAY, M. (Éds.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (Éds.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. REF 2003. Bruxelles: de Boeck.
- AUDIGIER, F., FINK N., FREUDIGER, N. & HAEBERLI, Ph. (Éds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 130. Genève : Université de Genève.
- AUDIGIER, F., SGARD, A. & TUTIAUX-GUILLON, N. (2016). Sciences de la nature et sciences de la société dans une École en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ? Bruxelles : De Boeck (accepté par l'éditeur).
- CITTON, Y. (2011). *L'avenir des Humanités: Économie de la connaissance ou culture de l'interprétation?* La Découverte.
- CONSIDERE, S. & TUTIAUX-GUILLON, N. (2013). L'éducation au développement durable : entre « éducation à » et disciplines scolaires. *Recherches en Didactiques*, 15, 111-133.
- DEWEY, J. (1916/1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DEWEY, J. (1955). *Liberté et culture*. Paris : Aubier Montaigne.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF, coll. L'interrogation philosophique.
- GENDRON, C. & VAILLANCOURT, J-G. (2007). *Environnement et sciences sociales. Les défis de l'interdisciplinarité*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- GOODMAN, N. (1992). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard.
- GRUMIAUX, F. & MATAGNE, P. (Ed.). (2009). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- HAEBERLI, P., AUDIGIER, F. & FREUDIGER, N. (sous presse). Prendre position sur le développement durable, valeurs en jeu, enjeux de valeurs, des élèves débattent. In N. Muller Mirza & C. Buty (Éds.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Berne : Peter Lang,
- HERTIG, PH. & AUDIGIER, F. (Éds.). (2010). Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 2.
- HERTIG, P. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté, in Pache, A., Bugnard, P.-P. & Haerberli, Ph. (Éds.) (2011). *Éducation en vue du développement durable. École et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes*, (Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin, 13, 19-38). Lausanne.

- KACENELENOGEN, E. (2010). Enquête sur la teneur et la cohérence de la théorie républicaine contemporaine. *Raisons politiques*, 40, 4, 43-73.
- KACENELENOGEN, E. (2013). *Le nouvel idéal politique Enquête sur la pertinence des théories actuelles de la démocratie*. Paris: EHESS.
- KOSELLECK, R. (1990). *Le futur passé*. Paris : EHESS.
- LANGE, J.-M. (2013). *L'éducation au développement durable: appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École*. Actes du colloque international. *Penser l'éducation, hors série*.
- LAURENT, E. & LE CACHEUX, J. (2012). *Économie de l'environnement et économie écologique*. Paris: Armand Colin.
- LAVAL, C., VERGNE, F., CLEMENT, P. & DREUX, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- LEBEAUME, J. (2010). Une discipline nouvelle : les travaux manuels éducatifs et l'enseignement ménager. In R. D'Enfert & P. Kahn (Eds), *En attendant la réforme, disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IVe République* (pp. 79-90). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- LEBEAUME, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Éducation & Didactique*, 5(2), 7-22.
- LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (Éds.). (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.
- LENOIR, Y. (2006). Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américains. In Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (Éds.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (pp. 42-57). Paris: Armand Colin.
- MALET, R. (2010, éd.). *Politiques de l'école et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.
- MEURET, D. (2007). *Gouverner l'école, une comparaison France/États-Unis*. Paris : PUF.
- MILOT, N. & LA BRANCHE, S. (Ed.). (2000). *Enseigner les sciences sociales de l'environnement*. Lille: Septentrion.
- PACHE, A., BUGNARD, P.-P. & HAEBERLI, Ph. (Éds.) (2011). Éducation en vue du développement durable. École et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes. *Revue des HEP Suisse romande et Tessin*, 13.
- PAGONI, M. & ET TUTIAUX-GUILLON, N. (ÉDS.). (2012). LES ÉDUCTIONS A..., NOUVEAUX OBJETS, NOUVELLES RECHERCHES? *SPIRALE*, 50.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- PERRENOUD, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. Issy les Moulineaux : ESF.
- ROSANVALLON, P. (2008), *La légitimité démocratique*, Paris, Seuil.
- SIMONNEAUX, J., TUTIAUX-GUILLON, N., & LEGARDEZ, A. (Éds.). (2012). Educations for ... in French Language Context: What Contribution of the Social Sciences? *Journal of Social Science Education*, 11, 4 <http://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/current/4-2012>
- UNION EUROPEENNE (2012) *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Appel à propositions général 2011-2013. Priorités stratégiques 2012*.

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 & P. Haerberli (Éds.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°130, pp. 25-46). Genève : Université de Genève-FPSE.

Conférence de plénière :

« Éducation à » et problématisation

Michel FABRE, CREN, Université de Nantes

Il existe aujourd'hui de nombreuses recherches sur les « Éductions à » qui me semblent couvrir quatre directions : a) celle de l'approche curriculaire analysant la mise en place et le développement de ces nouvelles perspectives dans les textes officiels ou les programmes et interrogeant leurs enjeux pour l'École (Zwang et Girault, 2012, Lange et Victor, 2006) ; b) celle de l'analyse des pratiques d'enseignement, mettant en évidence l'inventivité des enseignants, mais également les difficultés qu'ils éprouvent ; c) celle des approches didactiques analysant la teneur des savoirs enseignés, les modalités possibles de ces enseignements, les représentations des formateurs (Carot et Bergier, 2012) ; d) celle enfin des approches à la fois épistémologiques et éthiques questionnant la nature des savoirs en jeu dans ces « Éductions à » et la posture professionnelle qui doit être celle de l'enseignant dans ces situations d'enseignement difficiles (Fabre, 2010).

C'est dans cette dernière approche que mon intervention se situe. Un rapide survol des recherches sur les pratiques montre bien l'embarras des enseignants dans les « Éductions à ». Comment éviter que, sur des questions dont la plupart sont l'objet de controverses, l'enseignant ne court-circuite la réflexion des élèves en apportant sa solution, ce qui, en la matière, ne pourrait être qu'un argument d'autorité ? Comment éviter d'autre part que la classe ne s'enlise dans un débat de « café du commerce » qui ne puisse dépasser le niveau des conflits d'opinions ? Comment enfin ne pas céder au pédagogiquement ou au politiquement correct de l'inculcation des bonnes pratiques ?

Je pense que les recherches sur la problématisation, que nous effectuons depuis longtemps déjà au CREN, peuvent apporter ici un éclairage intéressant et déboucher sur des propositions pédagogiques et didactiques. Si l'on peut admettre avec Jean-Marc Lange, Alain Trouvé et Patricia Victor (2007) que le but des « Éductions à » est de faire acquérir aux élèves une « opinion raisonnée », en quoi consiste cette « raison » d'opinion ? Ma thèse est que seul le travail de problématisation permet d'y accéder.

I. Des problèmes « flous » et même « floutés »?

Comment caractériser les questions qui sont abordées dans le cadre des « Éducatons à ? ». Des questions telles que « Doit-on permettre la culture des OGM ? », « Faut-il sortir du nucléaire ? », « Doit-on construire un aéroport à N-D des Landes ? ».

Les « éducations à » et la forme scolaire

Ce sont des questions qui chahutent quelque peu la forme scolaire (Guy Vincent, 1994). Parce que comme le dit Joël Lebeaume (2004) : a) ces questions ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, mais également des valeurs éthiques ou politiques et des comportements ; b) elles renvoient davantage à des pratiques de référence (celles du médecin, de l'homme politique, de l'expert...) qu'à des savoirs savants ; c) elles visent davantage la transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes.

Cette forme scolaire suppose que l'on enseigne des contenus disciplinaires supposés stables, correspondant à l'état du savoir à un moment donné et mis à la portée des élèves. Ce savoir, supposé vrai s'avère d'ordre rationnel et bien distinct, en principe, des opinions et des valeurs éthiques, religieuses ou politiques. Cependant, il s'agit là d'un modèle théorique du scolaire que l'histoire des politiques et des pratiques éducatives met en défaut de multiples manières, ne serait-ce que dans l'histoire de la Troisième république avec les croisades hygiénistes ou l'inculcation des sentiments nationalistes...(Audigier, 2008). Les « Éducatons à » ne sont pas quelque chose d'entièrement nouveau, c'est leur prolifération qui est nouvelle

Des problèmes complexes flous

Mais laissons ces questions aux sociologues et aux didacticiens du curriculum. Du point de vue épistémologique qui m'intéresse ici, je dirai que les problèmes abordés dans les « Éducatons à » relèvent des problèmes complexes flous. Cette notion s'élabore dans le contexte du paradigme du traitement de l'information dans les années 1950-1970. Chez Simon (1973), les problèmes flous ou « mal structurés » se caractérisent par : a) des incertitudes sur les données et les conditions (éventuellement avec des controverses sur ces éléments); b) une absence de critère pour décider d'une bonne solution ; c) une absence de procédure de résolution. On peut schématiser la différence entre problèmes bien et mal structurés en opposant le calcul du volume d'une salle connaissant sa hauteur, longueur et largeur à un problème consistant à trouver l'aménagement le plus fonctionnel de cette pièce. La notion de problème mal structuré joue un rôle important dans l'histoire de l'intelligence artificielle et même de la psychologie cognitive, rôle que je n'ai pas le temps de traiter ici.

La question des problèmes complexes flous resurgit cependant, à partir des années 1990, dans le contexte des « Questions Socialement Vives » et de leur enseignement, particulièrement dans l'éducation à l'environnement et au développement durable. On comprend que, dans les problèmes flous, les controverses peuvent concerner les données ou les conditions du problème et souvent les deux. Les données du problème peuvent être sujettes à caution. Par exemple, on ne s'entend ni sur le coût de la sortie du nucléaire par rapport à celui de la poursuite de l'activité, ni sur le nombre d'emplois détruits ou créés. Il n'y a pas non plus accord sur les conditions du problème. Pour les uns, c'est le risque qui prime et il faut tirer avant tout la leçon de Fukushima. Pour les autres, c'est l'indépendance énergétique et l'industrialisation de la France. Dire qu'il y a désaccord sur les

conditions du problème signifie que les hiérarchies de priorités ne sont pas les mêmes dans tous les camps. Il ne faut donc pas s'étonner que ces désaccords sur les données et sur les conditions donnent lieu à des différences de solutions et à de vives polémiques. En réalité, c'est que les interlocuteurs ne pensent pas dans le même cadre, dans le même paradigme scientifique, dans la même perspective politique ou philosophique. C'est pourquoi les dialogues entre les écologistes et les agriculteurs productivistes sont la plupart du temps des dialogues de sourds. Mais ces controverses ne sont pas seulement des querelles de scientifiques ou même d'experts censés neutres et de bonne foi, elles relèvent inévitablement de conflits d'intérêts. C'est dire que les problèmes flous sont également très souvent des problèmes « floutés », voire « filoutés ». Évitions tout moralisme et disons simplement que ces controverses sont prises dans des stratégies rhétoriques qui manipulent les éléments du problème à des fins de persuasion, au service d'intérêts de tous ordres.

Ce caractère idéologique inhérent aux « Questions Socialement Vives » et donc partiellement aussi aux « Éducatifs », entraîne une résistance des enseignants qui ne se reconnaissent plus dans leur rôle traditionnel d'instruction.

II. Entre technocratie, Café du commerce et bonnes pratiques

Toute la question est de savoir comment prendre en compte ces aspects controversés sans induire des attitudes qui seraient dogmatiques ou relativistes. Sur le sujet du nucléaire par exemple, comment articuler les différentes postures : celle du scientifique qui fait état d'un savoir de base en physique fondamentale ; celle de l'ingénieur qui explique le fonctionnement des centrales nucléaires ; celle de l'expert soi-disant indépendant qui vient en estimer la dangerosité... ; et finalement celle du citoyen qui doit décider, en connaissance de cause, s'il est préférable ou non de sortir du nucléaire, ne serait-ce qu'en soutenant tel ou tel parti ou en votant ? Comment dans ces débats repérer ce qui relève de l'indiscutable et du discutable, comment localiser les lieux où le problème contraint et les lieux où un choix est possible ?

Le double contexte de l'idée de problèmes complexes flous peut rendre compte d'un certain nombre d'obstacles chez les élèves comme d'ailleurs chez les enseignants.

Le premier obstacle consiste en une réduction des « Questions Socialement Vives » à des problèmes simplement mal structurés, au sens de Simon. Pour cette posture, ce sont certes des problèmes difficiles, mais qui peuvent être résolus sans sortir d'une logique scientifique ou technologique, en acquérant des données supplémentaires et par la puissance du calcul. C'était déjà l'opinion de Simon. L'expression politique de cette conception est la technocratie. Dans ce cas de figure, on refuse la dimension axiologique du problème et des choix éthiques et politiques qui commandent son traitement. Les controverses sont ramenées à des querelles d'experts sans perception des enjeux sous-jacents concernant les intérêts de chaque partie. Les différentes solutions proposées sont évaluées, non comme l'expression de cadres politiques ou idéologiques opposés, mais plutôt comme

des hypothèses d'ordre technique ne relevant que d'un calcul d'optimisation. Ainsi, s'est-on aperçu que des ingénieurs ou techniciens agronomes chargés de la qualité de l'eau en Bretagne, s'interdisaient toute référence aux oppositions de paradigmes sociotechniques, voire politiques, qui structurent la politique agricole comme le productivisme ou le développement durable, ce qui les rend incapables de comprendre leur rôle et comment ils sont instrumentalisés par tel ou tel groupe d'intérêt (Fabre et Fleury, 2009). S'agissant des enseignants, on comprend qu'ils peuvent avoir la tentation de se replier sur l'enseignement de savoirs disciplinaires (Comment fonctionne une centrale nucléaire ? Qu'est-ce qu'un organisme génétiquement modifié ?) sans traiter les dimensions sociales et politiques du problème.

L'obstacle opposé, c'est l'hypertrophie de la dimension axiologique du problème au détriment de ses aspects scientifiques et techniques. Dans ce cas, le traitement du problème technique risque d'être négligé au profit de l'expression de différences de positions. Comme le noyau scientifique et technique du problème est négligé, il y a toutes les chances pour que ces positions soient traitées comme des opinions, toutes également valables, n'ayant nul besoin de se justifier autrement que comme des points de vue subjectifs. Sortir du nucléaire, certains sont pour, d'autres contre : à chacun son point de vue ! On fait alors comme s'il était possible de discuter sérieusement du nucléaire sans savoir comment fonctionne une centrale, comment y est produit l'électricité, ce que c'est que la fusion. Dans cette posture, que j'appellerais « relativiste », on néglige l'apprentissage des savoirs disciplinaires traditionnels. J'entonnerai bien ici, à Rouen, un éloge des disciplines en pensant à notre ami J-P Astolfi et au thème de la saveur des savoirs. Ce n'est pas parce que la sociologie des sciences nous montre que les recherches en physique ou en biologie sont effectivement prises dans un fonctionnement social où interviennent des intérêts politiques ou financiers, que les savoirs scientifiques produits par les recherches sur la cellule, la génétique ou l'atome seraient des savoirs « relatifs » au sens d'idéologiques. Et ce n'est pas parce qu'il nous faut effectivement changer le regard sur les rapports entre science et société que nous devons négliger le rôle formateur des disciplines scolaires. Loin de supplanter les disciplines traditionnelles, les « éducations à » devraient au contraire les conforter et les compléter.

Le troisième obstacle, c'est celui que j'appellerai le militantisme des « bonnes pratiques ». L'éducation à la santé, à la citoyenneté ou au développement durable peut en effet déboucher sur une pédagogie du projet dans laquelle les thèmes d'étude sont transformés en injonctions politiquement correctes : apprendre à trier les déchets, à réduire sa consommation d'électricité, à se nourrir « bio »... Certes, comme je l'ai déjà dit, l'État a souvent impulsé des politiques publiques concernant la santé par exemple (hygiénisme, lutte contre l'alcoolisme ou le tabagisme, éducation à la sexualité) et demandé à l'école de les relayer. On peut difficilement contester ce droit de l'État à définir certains aspects du bien commun. La difficulté, c'est que dans cette pédagogie des bonnes pratiques, l'aspect réflexif risque de passer au second plan. Les élèves n'ont pas accès, par exemple, à l'idée de développement durable dans ses aspects historiques : pourquoi et comment cette idée nouvelle émerge-t-elle ? Pourquoi le développement scientifique et technique se voit-il questionné à un moment donné ? Quelles sont les significations de ces questionnements ? On peut craindre que l'accent mis sur les bonnes pratiques au détriment de la réflexion interdise aux élèves d'accéder à la problématique du développement, leur empêche de comprendre comment et pourquoi par exemple le paradigme productiviste s'est installé et comment et pourquoi il se voit aujourd'hui remis en question.

L'éducation doit bien prendre en compte aujourd'hui la dimension environnementale, écologique de la vie en société. Elle doit donc éduquer à la responsabilité. Mais le danger – comme le disait Hannah Arendt est bien d'instrumentaliser les jeunes pour leur faire faire la révolution (politique, écologique) à la place des adultes. C'est aux adultes de militer pour les changements sociaux qui s'imposent. On me dit que les jeunes sont déjà conditionnés par l'idéologie de la société de consommation, le néolibéralisme. J'en conviens, mais je ne pense pas qu'il soit dans la mission de l'école d'effectuer un contre-conditionnement. Tout ce que nous pouvons faire, nous autres éducateurs, c'est d'aider les jeunes à problématiser leur rapport à l'environnement, à la consommation, aux autres et à la société.

Ces trois obstacles engagent des conceptions différentes de la citoyenneté et plus largement de la vie politique : la technocratie, le relativisme ou encore l'infantilisation du citoyen.

III. Comment penser le rôle de l'enseignant ?

Comment concevoir le rôle de l'enseignant dans ces questions difficiles et par rapport aux obstacles évoqués ? J'évoquerai trois fonctions : l'aide à la construction du problème, la vigilance épistémologique, l'éducation au politique.

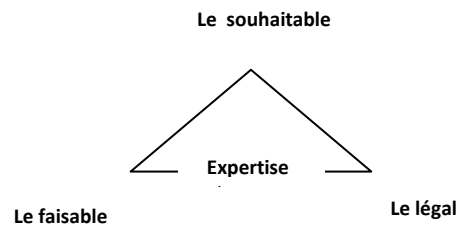
La nouvelle expertise

Je pense que le modèle de la nouvelle expertise, liée à l'idée de « science citoyenne », telle qu'elle apparaît dans les démocraties nordiques, peut être ici éclairant. Mais il me faut bien préciser en quel sens je prends le mot « d'expert ». Il ne s'agit pas du tout de l'expert style « trente glorieuses » qui était la courroie de transmission des politiques d'industrialisation. Les lycéens de ma génération ont tous visité, par classes entières les stands du CEA où des ingénieurs qui croyaient au progrès expliquaient les bienfaits de l'industrie nucléaire et la nécessité de construire des centrales nucléaires pour devenir une nation vraiment moderne. Je me souviens aussi que le physicien, humaniste, académicien, Le Prince Ringuet, venait très souvent à la télévision légitimer, la pipe à la bouche, de son autorité scientifique incontestable, le programme de construction des centrales nucléaires. Ce n'est pas à cette sorte d'expert que je fais allusion. D'ailleurs ce type d'expertise s'avère très contesté aujourd'hui avec son modèle descendant et même condescendant. Aujourd'hui les citoyens veulent dialoguer avec les chercheurs sur les choix scientifiques et industriels et souhaitent de moins en moins que des technocrates viennent leur dire ce qu'il est bon de faire.

C'est dans ce contexte qu'émerge l'idée de science citoyenne avec Alan Irwing qui publie, en 1985, l'ouvrage qui popularisera l'expression *de Citizen science*, laquelle exige non plus seulement une science « pour » les citoyens, mais une science « par et avec » les citoyens. Il ne s'agit pas ici de contester la compétence des scientifiques. Ce qui est en jeu, c'est le souci des citoyens de prendre en charge les problèmes de leur vie quotidienne ayant une dimension socio-technique. Dès lors sous des formes diverses (conférences de citoyens, conférences de consensus, boutiques de sciences...) s'instaure une collaboration entre scientifiques et citoyens pour la discussion des problèmes de

société ou plus concrètement, pour la résolution de problèmes locaux d'environnement, d'urbanisation ou autres (Nebauer, 2004).

Dans le cadre de la démocratie participative, le rôle du nouvel expert est d'aider les citoyens à construire les problèmes et à trouver eux-mêmes la solution ou les différentes solutions. On peut schématiser ce rôle dans un triangle mettant en relation trois pôles : a) le souhaitable (ce que veulent les acteurs ou ce qu'ils ne veulent pas) ; b) le faisable (ou le techniquement possible) ; c) les normes juridiques (les droits et devoirs). Par leur connaissance scientifique technique et juridique, les nouveaux experts permettent à la conférence de consensus de prendre une décision par rapport à tel ou tel problème : doit-on installer des antennes téléphoniques sur le toit de la crèche ? Est-il vraiment nécessaire de construire un nouvel aéroport à Nantes ?



Puisque l'expertise n'est plus pensée ici dans un cadre applicationniste, le consensus ne peut se fonder sur des arguments strictement scientifiques ou techniques. Il suppose bien évidemment une solide information, mais la décision est déterminée par une sagesse pratique, ce qu'Aristote (1965) appelait « *prudence* ». La prudence est une vertu intellectuelle qui concerne l'intelligence de l'action et ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans un contexte donné. Le principe de responsabilité et le principe de précaution relèvent de cette prudence. Il implique l'attention aux conséquences de nos décisions qui engagent le temps long : non seulement nos contemporains, mais la Terre que nous laisserons à nos arrières petits enfants. Le principe de précaution en est une forme plus utilitariste.

Je pense que le modèle de la nouvelle expertise telle qu'elle apparaît dans les démocraties nordiques peut nous aider à définir le rôle de l'enseignant dans les « éducations à ». Les Instructions Officielles souhaitent que l'enseignant aide les élèves à se faire une « opinion éclairée ». Personnellement, je dirais plutôt qu'ils ont à les former à *la prudence*. Dans l'éthique d'Aristote, la prudence est la vertu du citoyen éclairé qui entend prendre part aux débats concernant les « Questions Socialement Vives » de son temps. La prudence n'est pas la science. On sait bien – et Aristote le disait déjà - que, dans ce contexte, les sciences peuvent éclairer la décision, mais elles ne peuvent dicter la décision. La prudence est ce qui fait que la décision n'est pas n'importe quoi, qu'elle peut être raisonnable, sans être pour autant scientifiquement rationnelle.

La vigilance épistémologique.

Les « Éducations à » mettent en œuvre des éléments de nature hétérogènes et jouent sur plusieurs dimensions : scientifiques, éthiques, politiques, idéologiques, économiques... Or les règles

du raisonnement scientifique ou technique ne sont pas les mêmes que celles de l'argumentation politique ou éthique. Ces jeux de langage diffèrent par la manière dont s'obtient le consensus.

- Dans la cité scientifique, on se centre sur l'augmentation du savoir et le consensus s'obtient sur le fait que décidément une théorie résiste à la critique. La cité scientifique vise un accord universel provisoire fondé sur des arguments spécialisés.
- Dans la conférence de consensus politique, c'est théoriquement le meilleur argument qui l'emporte, c'est-à-dire la position la plus sage après que l'on ait tourné le problème dans tous les sens. Ici, on vise un accord provisoire plus ou moins large fondé sur une sagesse pratique dont tout citoyen est capable en principe.
- Dans la communauté idéologique, le consensus repose sur une adhésion à des valeurs communes, à une vision du monde véhiculée par une tradition. Il suppose un processus de reconnaissance (plus ou moins critique) qui, même s'il vise en principe l'universel (cas du christianisme par exemple), s'adresse de fait à un public choisi.
- Dans le jeu économique du capitalisme actuel, le consensus s'obtient par adhésion à une loi, conçue comme « naturelle ». La loi du marché apparaît alors comme une figure moderne du destin qui s'impose à tous, qu'on le veuille ou non, que l'on croie ou non à ses potentialités de progrès, fermant par là toute alternative.

La difficulté c'est que ces jeux de langage interfèrent dans le traitement des questions socialement vives. Il faut donc savoir à la fois les distinguer et les articuler. Prenons deux exemples.

Contester l'idée d'évolution au nom d'une lecture littérale de la Bible relève d'une confusion des genres (d'une imposture). La Bible, qui relève d'une pratique herméneutique (recherche du sens, du salut), ne peut prétendre trancher une question qui relève de la cité scientifique, laquelle estime que la théorie de l'évolution résiste à la critique. Inversement, la science n'a rien à dire sur le dieu des religions. Il est vrai que la théorie de l'évolution a des effets culturels qui dépassent sa portée strictement scientifique. Mais elle peut susciter aussi bien le panthéisme d'un Bergson qu'un renouvellement de la foi chrétienne chez un Teilhard de Chardin. Darwin lui-même a d'ailleurs longtemps hésité, si l'on en croit ses carnets, sur les enjeux philosophiques de ses découvertes⁵. Ici les choses paraissent relativement claires : un biologiste peut certes être croyant, mais la normativité scientifique lui interdit d'évoquer un miracle pour résoudre un problème biologique.

Il est des cas un peu plus compliqués. La question des organismes génétiquement modifiés (OGM) est un bon exemple de l'intrication des différents jeux de langage scientifique, économique, politique et de la nécessité de les démêler.

- Dimension scientifique : Les OGM apparaissent d'une part comme une magnifique avancée de l'ingénierie génétique. Il faut en comprendre les mécanismes. De plus, il y a controverse chez les

⁵ Dans les dernières phrases de certaines éditions de *L'évolution des espèces*, il écrit d'ailleurs : « N'y a-t-il pas une véritable grandeur dans cette manière d'envisager la vie, avec ses puissances diverses attribuées primitivement par le Créateur à un petit nombre de formes, ou même à une seule ? Or, tandis que notre planète, obéissant à la loi fixe de la gravitation, continue à tourner dans son orbite, une quantité infinie de belles et admirables formes, sorties d'un commencement si simple, n'ont pas cessé de se développer et se développent encore ! ».

scientifiques sur les effets à long terme de l'ingestion des OGM pour les organismes humains. Il faut donc connaître les termes du débat, les arguments échangés par les scientifiques.

- Dimension économique : les OGM sont une pièce maîtresse dans les luttes que se livrent les firmes semencières.
- Dimension politique : les OGM posent toute une série de questions d'ordre agronomique (durabilité des innovations proposées, totalitarisme d'une technologie), d'ordre environnemental (biodiversité), ou sanitaire (évaluation des effets sur la santé), socio-économique (brevetage du vivant et mise en tutelle des paysans).

Autrement dit, le rôle de l'enseignant paraît être d'aider les élèves à démêler ces jeux de langage pour distinguer les intérêts scientifiques des intérêts purement économiques, pour examiner les conséquences environnementales etc. En même temps, il doit également aider les élèves à comprendre comment ces jeux de langage s'enchevêtrent et se renforcent en fait dans la société.

L'éducation au politique

Il me semble que ce travail d'analyse que l'enseignant doit opérer en classe suppose la collaboration de l'épistémologie et de la sociologie des sciences.

La sociologie des sciences est nécessaire pour nous faire abandonner une position épistémologiquement naïve : la démarche scientifique est bien une entreprise humaine trop humaine qui ne peut s'affranchir de toute idéologie, qui se voit soumise aux impératifs économiques et politiques. Il me semble qu'ici se fait jour la nécessité d'une éducation non pas à la politique, mais *au politique*, c'est-à-dire la compréhension des jeux de pouvoir qui interviennent dans les Questions Socialement Vives. Ici les cartographies de controverses de Latour, (Venturini 2008), peuvent s'avérer utiles. Il s'agit, par rapport à une question donnée, comme par exemple la question de la sortie du nucléaire, celle des OGM, d'identifier les principaux acteurs, les principaux interlocuteurs des controverses, de les positionner les uns par rapport aux autres, de localiser ainsi les connivences et les conflits d'intérêts. C'est renouveler la grande question : d'où parles-tu ? Savoir que tel scientifique qui semble parler en tant que tel, est aussi lié à telle ou telle firme agro-alimentaire, s'avère fondamental pour la compréhension des controverses. Enseigner ce savoir *du politique* n'est pas faire de *la politique*, quels que soient par ailleurs les biais qui peuvent affecter l'acte d'enseigner. C'est tout simplement tenter d'opérationnaliser cet idéal de formation à l'esprit critique cher aux enseignants et exigé désormais par les textes officiels.

Mais cette éducation au politique n'est possible que si l'on croise le regard sociologique (la sociologie des sciences) et le regard épistémologique. L'épistémologie a affaire aux normes qui régissent les différents jeux de langage : elle dit ce que doit être une démarche scientifique, en quoi elle diffère en principe d'une démarche éthique, politique.... On dira que c'est de l'idéal, de l'utopie, qu'en fait dans la société ces règles ne s'appliquent qu'imparfaitement.... Effectivement, une norme n'est pas un fait. Mais comment pourrait-on dénoncer l'imposture s'il n'y avait pas de normes ? Comment pourrait-on, par exemple, dénoncer l'intrusion du politique dans le scientifique dans l'affaire Lyssenko, ou encore l'intrusion de l'économique dans la recherche sur les OGM sans se référer aux normes qui doivent

régir la démarche scientifique ? L'épistémologie des jeux de langage est ce qui permet de rechercher quelles sont les inférences légitimes et illégitimes entre ces différents jeux de langage ? Par exemple, il est compréhensible que dans la recherche pharmaceutique, les intérêts scientifiques recoupent des intérêts économiques, mais il n'est pas admissible que ces intérêts économiques viennent gauchir la démarche scientifique en faisant par exemple raccourcir le temps d'expérimentation ou d'essais cliniques, en sur-estimant l'efficacité des médicaments ou la nocivité des effets secondaires. Il y a bien une question éthique ici, on parlera d'honnêteté intellectuelle ou de collusion d'intérêt, mais il y a, avant tout, une question d'épistémologie. Dans cet exemple, on applique au chercheur des normes économiques qui sont, par principe, étrangères à celles de la démarche scientifique *stricto sensu*. Certes faire des expériences scientifiques a un coût et peu rapporter gros, mais les intérêts scientifiques ne doivent pas interférer avec la démarche scientifique elle-même : les problématiques scientifiques ne sont pas les problématiques économiques même si elles sont liées entre elles.

Conclusion

Ces réflexions épistémologiques sur les « éducations à » ne sont pas neutres. Elles sont commandées par trois enjeux.

Une option épistémologique : comment prendre en compte le fait que la cité scientifique et la cité technique sont dans la société, qu'elles sont liées à toutes sortes d'intérêts et que, d'une certaine manière, cela ne peut être autrement aujourd'hui. Il est difficile de penser à quelque chose comme une science complètement désintéressée, c'est-à-dire qui n'aurait rien à voir avec des intérêts politiques, économiques ou autres. Et pourtant la sociologie des sciences doit pouvoir nous déniaiser sans nous rendre relativistes. Tout ne se vaut pas. Il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain. La critique légitime du complexe scientifico-économique ne doit pas jeter la suspicion sur la valeur de la science. La raison (et en particulier la raison scientifique) est ce que nous avons de mieux pour résoudre les problèmes, même si cette raison ne doit pas être pensée de manière trop étroite. Ce que j'appelle prudence est l'articulation du rationnel et du raisonnable.

Une option éducative : les « Educations à » illustrent la thèse selon laquelle l'école, dans un monde problématique, doit former les élèves à la problématisation. Plus que de leur fournir des solutions toutes faites, il s'agit aujourd'hui de doter les élèves d'outils intellectuels et de connaissances pour qu'ils puissent construire les problèmes qui leur sont posés.

Une option politique : pour moi les « éducations à » ne se justifient que dans une option de démocratie délibérative et même participative, celle même que John Dewey appelait de ses vœux dans son ouvrage, *Le public et ses problèmes*, en combattant l'idée technocratique soutenue par Walter Lippman (Dewey, 2003). Dewey pensait que seule la formation d'un public éclairé, pouvant avoir accès à la construction des problèmes eux-mêmes et non au choix de solutions pensées par d'autres, permettait l'émergence d'une véritable liberté démocratique.

Les « Educations à » compliquent certes la tâche de l'enseignant. A mon avis elles répondent bien au défi d'un monde problématique. Elles ne devraient pas se substituer aux approches disciplinaires traditionnelles, mais constituer plutôt une approche transversale qui puisse aborder les QSV qui constituent des « problèmes flous ».

Bibliographie

- ARISTOTE (1965). *Éthique de Nicomaque*, trad.fr. J. Voilquin, Garnier-Flammarion.
- AUDIGIER, F. (2008). « Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté ». *Tema*. www.babylonia.ch.
- BECK, U.(2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- CAROT J-P. & BERGIER, D. (2012). « Formateurs en éducation à la santé : un outils d'analyse des conceptions ». Spirale n°50. *Les Éducations à... Quelles recherches, Quels questionnements ?*
- DARRE, J-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action, arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Maisons des sciences de l'homme INRA.
- DEWEY, J. (2003). *Le public et ses problèmes*, trad.fr. J. Zask. Université de Pau : Éditions Léo Scheer. (1927).
- FABRE, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- FABRE, M. (2010). « Du bon usage des controverses », *Recherches en didactique des sciences et des technologies* n°1. *Opinions et savoirs* (dir, Yann Lhoste et Yves Girault). Paris : INRP.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- FABRE, M. & FLEURY, B. (2009). « Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture », *Recherche et Formation* n°62.
- LANGE, J-M. & VICTOR, P. (2006). « Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28.
- LANGE, J-M., TROUVE, A. et VICTOR, P. (2007). « Expression d'une opinion raisonnée dans les « éducation à... » : quels indicateurs ? ». Colloque *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.
- LEBEAUME, J. (2004). « Educations à... et formes scolaires ». ENS Cachan – INRP, *Document de travail* 21/05/04
- LEGARDEZ, A. & SIMMONEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- NEBAUER, C. (2004). « L'expertise et la recherche associative et citoyenne en France, esquisse d'un état des lieux ». Fondation citoyenne. http://sciencescitoyennes.org/wp-content/uploads/2011/02/Expertise_TSS.pdf (rapport, Février 2004).
- NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris, Flammarion-Climats.
- ROQUEPLO, Ph. (1974). *Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*. Paris : Seuil.

- SCHÖN, D (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logique.
- SIMON, H A. (1973). The structured of ill-structured problem. *Artificial Intelligence*, 4,
- Toussaint R., Lavergne M.H. (2005). « Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire », *ASTER* n°40.
- VENTURINI, T. (2008). «La cartographie des controverses ». Communication au Colloque CARTO 2.0, Paris, 3 Avril 2008 .
- VINCENT, G. (éd). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation etsocialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- WEIL-BARAIS, A. (2011). *L'homme cognitif*. Paris : PUF.
- ZWANG, A. & GIRAULT, Y. (2012). « Quelle(s) spécificité(s) pour l'éducation au développement durable ? Spirale n°50. *Les Éducatons à... Quelles recherches, Quels questionnements ?*

L'éducation aux valeurs : quelles attitudes pour quel monde ?

Nicole AWAIS, PD Dr., Université de Fribourg et HEP-VS, Suisse

Résumé

La pensée critique et la responsabilité, comme attitudes symptomatiques et englobantes d'une éducation aux valeurs démocratiques, sont-elles réellement développées à l'école ? Dans le contexte de la Suisse romande, un nouveau plan d'études vient d'être mis en œuvre et l'éducation aux valeurs y apparaît dans la discipline Ethique et cultures religieuses et dans la formation générale. Pour vérifier l'alignement entre ces injonctions et les pratiques enseignantes, certaines d'entre elles ont été observées et analysées pour déterminer le développement de ces attitudes dans les énoncés des élèves âgés de 12 à 15 ans. Les résultats des analyses, basées sur les outils de la didactique comparée, montrent que, dans les pratiques observées, ces capacités sont présentes, même si c'est parfois de façon embryonnaire, et que certains processus didactique permettent de les encourager.

Mots-clés : éducation à, valeurs, pensée critique, responsabilité, pratiques enseignantes

Abstract

Are critical thinking and responsibility really encouraged in Swiss education, as indicators of an education to democratic values? In the French speaking part of Switzerland, a new curriculum was recently designed, which includes education to democratic values in the field "Ethique et cultures religieuses" as well as in the general training curriculum.

In order to verify how these intentions are actually put into Practice by teachers, some of them were surveyed and analysed to assess their impact on 12 to 15 year old students output. The results of these analyses - based on didactique comparée- show that these skills are present among students, although sometimes at a very basic level. The development of these skills can be fostered by several educational processes.

Key words: education to, values, critical thinking, responsibility, teaching practices

Cette communication se base sur une recherche en didactique qui s'interroge sur les conditions didactiques d'une éducation aux valeurs pour des élèves du cycle 3, âgés de 13 à 15 ans (Awais, 2015).

Contexte

L'éducation se questionne sur les conditions didactiques et pédagogiques qui permettent aux élèves de développer certaines attitudes et sur la façon de les amener à être et à devenir des citoyens responsables dans leurs milieux de vie. L'éducation aux valeurs porte cette préoccupation. La première question est de savoir de quelles valeurs il s'agit. Dans notre contexte Suisse romand et occidental, marqué par notre histoire et notre culture, la société s'est dotée de valeurs démocratiques auxquelles l'école s'identifie. Toutefois, le contexte varie et deux changements sociaux ont touché aux questions des valeurs à l'école : l'émergence de la notion de développement durable (Bourg, 2011; Hertig, 2011) et la sécularisation de la société (Hervieu-Léger, 2001; Willaime & Mathieu, 2005). Ces changements impliquent des choix politiques et curriculaires. En effet, deux nouveautés peuvent être signalées dans le plan d'études prescrit introduit en 2010 en Suisse romande : l'intégration de la discipline « éthique et cultures religieuses (ECR) » et d'un domaine intitulé « formation générale » qui s'appuie explicitement sur les principes de l'éducation en vue d'un développement durable (François Audigier, Crahay, & Dolz, 2006; Perrenoud, 1993). Ce curriculum est un curriculum par compétences et les valeurs qui sont explicitées sont les suivantes : le respect, les droits et devoirs de la convention des droits de l'enfant de l'ONU, l'éducabilité, l'égalité et équité. Dans la discipline ECR, on précise même qu'il s'agit de : «transmettre des valeurs permettant de lutter contre les préjugés (liberté, non-violence, dignité de l'individu, respect de l'environnement, droits humains)». On le voit, ces deux domaines sont appelés à traiter de la question des valeurs et une première tension apparaît puisque le curriculum prescrit parle d'une transmission de valeurs. Les questions qui se posent donc pour la suite sont les suivantes : peut-on et doit-on transmettre des valeurs ? Et si oui, lesquelles et dans quel but ? En vue de quel type de société ? Si et comment les valeurs sont abordés, si les exigences curriculaires sont traitées et didactisées à travers les moyens d'enseignement et surtout si les pratiques enseignants sont cohérentes avec elles.

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de préciser les cadres théoriques sur lesquels s'appuie notre analyse.

Cadre théorique

Nous avons déterminés un certain nombre de concepts :

- Du point de vue éthique, la *valeur* est définie comme un principe qui touche à ce qu'un individu ou un groupe considère comme suprême, qui donne du sens à l'action et à l'existence. L'ensemble des valeurs sont déterminées par un choix et une réflexion qui peuvent être remis en cause. Elles sont organisées sous forme d'axiologie et qui détermine l'action ainsi que son jugement. La valeur est, dans ce sens, relative à un contexte et à une culture. Pour notre réflexion, nous nous intéressons aux valeurs qui fondent la démocratie :

la dignité, la liberté et l'égalité des individus (Coq, 2004; Forquin, 2005; Leleux, 2006; Morin, 2006; Mougiotte, 1998; Rokeach, 1979).

- La difficulté qui jaillit alors est que la valeur, comprise de cette façon, ne peut être observée en classe. Nous pourrions seulement observer les *attitudes* qui en découlent. L'attitude est définie à son tour comme une disposition intérieure, un état d'esprit stable, mais pas immuable, acquis et non inné, et qui incite à évaluer ou à agir favorablement ou défavorablement face à quelqu'un ou quelque chose. Quelles sont les attitudes qui découlent des valeurs démocratiques ? La responsabilité et la pensée critique sont celles que nous retenons comme symptomatiques et englobantes (Charbonneau & Estèbe, 2001; Morin, 2006).
- La *pensée critique* est une forme de pensée, individuelle – propre à celui qui l'énonce – et coordonnée – compréhensible dans le cadre d'un dialogue avec soi ou avec les autres. La pensée critique a pour but d'évaluer des connaissances ou des actes en se basant sur une démarche réflexive avec des critères raisonnés, sur différentes ressources (cognitives, personnelles, sociales, matérielles) en tenant compte des critères de choix et des contextes. Comme le montrent Forges, Daniel et Borges (2011), la pensée critique se différencie en plusieurs degrés, plusieurs types d'habiletés intellectuelles : logique, créative, responsable et métacognitive. À partir de la distinction que nous avons effectuée entre la praxis et le processus, nous retenons trois degrés (Gagnon, 2011). Le quatrième (responsable) appartient clairement à l'axe de la praxis et nous la prenons comme une autre attitude symptomatique.
- La *responsabilité* suppose d'avoir conscience du fait qu'un ensemble de valeurs est attaché à un individu ou à une institution, de jouir d'une certaine liberté qui permet d'agir sans être entièrement soumis à des obligations externes, d'avoir réfléchi à l'action menée afin qu'elle ne soit pas seulement le fruit du hasard ou de l'ignorance. De plus, la responsabilité individuelle ou collective est non seulement liée aux actes posés, mais aussi aux conséquences de ces actes pour la personne elle-même ainsi que pour les autres, pour les générations à venir, pour l'environnement. Elle reprend ici le sens de la solidarité. Notons encore que la responsabilité dans ce sens prend une dimension contextuelle : être responsable implique de tenir compte du contexte dans lequel la personne agit et d'apporter les nuances dans les jugements et les prises de décision. En tenant compte de cette dimension solidaire et contextuelle, on peut affirmer que les décisions prises aujourd'hui, pour les énergies par exemple, si elles sont responsables, doivent tenir compte des conséquences éventuelles pour plusieurs générations (Gagnon, 2010; Jonas, 2008; Legrand, 2005). Afin de poursuivre notre réflexion, nous distinguons trois modalités de cette notion qui s'appuie sur son étymologie latine (Charbonneau & Estèbe, 2001, paragr. 10-12) :
 - La responsabilité comme « répondre de » est celle qui correspond à la responsabilité rétrospective : je fais un choix, j'agis en fonction et je réponds de mes actes en fonction de la loi. Cette modalité a aussi une fonction identitaire puisque le fait de répondre de ses actes suppose une réflexivité, une prise de position, une certaine liberté.
 - La responsabilité comme « répondre à » est liée à l'interdépendance d'une société vis-à-vis des personnes ou des personnes les unes par rapport aux autres et en particulier, par rapport aux plus vulnérables. Cette dimension est donc similaire à la sollicitude et à la solidarité.
 - La responsabilité comme « répondre devant » est la responsabilité civique ou citoyenne d'une personne face aux institutions de la société et de l'État auxquels elle appartient. Cette dimension est donc similaire à celle de la participation, à l'engagement social et politique. Elle peut être prospective lorsque l'on parle de DD par exemple.

Les questions épistémologiques, les outils didactiques ainsi que les objets d'enseignement-apprentissages sont développés dans la recherche mais ne sont pas essentiels pour notre propos (cf. Awais, 2015). Par contre, relevons les caractéristiques qui sont les points communs des différents

types « d'éducatons à » qui permettent d'établir ce que nous entendons par éducatons aux valeurs (Simonneaux, Tutiaux-Guillon, & Legardez, 2012). Il s'agit de :

- la « construction de la personne qui est centrale » (Lange, Trouvé, & Victor, 2007, p. 2) et de ses « dispositions (E. Bourdieu, 1998) à faire des choix, à décider, et dans le cas du développement durable, à participer au débat citoyen. » (Ibid., p. 10). Elles visent donc à faire évoluer des comportements.
- le fait d'accorder une place particulière aux valeurs et aux attitudes démocratiques et de tenter de faire évoluer les attitudes, en particulier celles de la pensée critique et de la responsabilité telles que nous les avons définies : « La construction d'un principe de solidarité au travers d'une relation au savoir renouvelée est bien l'une des finalités des 'éducatons à...'. » (Lange & Victor, 2006, p. 91)
- le développement d'un autre type de rapport aux savoirs plutôt issus de pratiques que de savoirs de référence avec une analyse systémique, un appui sur les compétences transversales, l'interrogation des valeurs et des enjeux personnels et sociaux.
- la prétention de donner des outils à l'apprenant qui devient un sujet pour penser le monde et les questions d'actualité, avec une dimension politique et une « science engagée » plutôt que de transmettre des savoirs académiques neutres (selon l'expression de Fourez, 1988).

Parmi ces éléments, nous relevons en particulier une définition de la valeur en parallèle avec celle de l'attitude qui a été développée au cours de la recherche. Une éducation aux valeurs sera une éducation aux valeurs démocratiques dont les effets pourront être vérifiés par des attitudes correspondantes à ces valeurs.

Deux questions de recherche concluent cette partie théorique. A savoir :

- Quel alignement peut-on observer entre le curriculum, les moyens d'enseignement et les pratiques enseignants quant à l'éducation aux valeurs (en particulier en lien avec l'éducation en vue d'un développement durable [EDD] et l'Integrative Religious Education) ?
- Dans quelles conditions didactiques la pensée critique et la responsabilité, comme attitudes découlant des valeurs démocratiques, émergent-elles au cours des interactions entre l'enseignant et les élèves ?

Méthode et premiers résultats

C'est sur deuxième question que nous allons nous arrêter. La méthode d'analyse qui est utilisée pour les pratiques enseignantes est celle de la didactique comparée. Cette dernière a développé des outils pour l'observation et l'analyse de l'action conjointe entre l'enseignant-e et les élèves qui se déroule dans une séance d'enseignement apprentissage, et qui est considéré comme un jeu d'apprentissage (Sensevy, 2011). Selon Sensevy (2006), Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005), l'action conjointe a trois axes analytiques qui montrent la dynamique d'élaboration du savoir :

- La construction de la référence (*mésogenèse*) : évolution des objets du milieu didactique, en tant que système référentiel en train de se co-construire,
- Les temporalités (*chronogenèse*) : l'activité progresse dans un temps didactique, pour faire un exercice, pour le complexifier ou le simplifier en lien avec la mésogenèse et dans un temps de l'apprentissage. Le temps de l'enseignement est déterminé par l'enseignant en fonction des objets à apprendre,

- Les positionnements respectifs et le partage de la responsabilité de l'enseignant et de l'apprenant (*topogenèse*) : il s'agit de la répartition des fonctions dans la gestion personnelle et l'organisation de l'activité. On étudie les positions dans une classe de l'enseignant et des élèves et ce *topos* définit à la fois ce qui est attendu dans ces positions, mais aussi l'intervalle des actions possibles et acceptables en plus de celle qui est attendue.

Dans notre cas, nous avons mené une analyse didactique qualitative à partir d'une observation médiatisée naturelle. Une douzaine de séances ont été filmées dans cinq classes du secondaire I (adolescents de 12 à 15 ans) en Suisse romande. Ces analyses sont basées sur des grilles d'analyses originales découlant du cadre théorique (en particulier des éléments suivants : la didactique comparée, la pensée critique, la responsabilité). Les observations ont été suivies par une autoconfrontation croisée des enseignants impliqués.

Pour cette présentation, nous donnerons les résultats principaux concernant la première question (alignement entre les curriculums et les moyens d'enseignement). Du point de vue de l'alignement entre le PER et les moyens d'enseignement mis en œuvre par les enseignant-e-s durant les leçons observées, on peut dire que l'analyse du plan d'études romand (PER) a clairement démontré que tous les indicateurs qui touchent à l'éducation aux valeurs sont présents. Ils sont plus développés dans la Formation générale et dans la discipline Éthique et cultures religieuses, mais sont aussi présents, en particulier pour les attitudes visées, dans les capacités transversales. On peut donc affirmer que du point de vue institutionnel, l'éducation aux valeurs est attendue en Suisse romande. Toutefois, le fait de ne pas être organisée comme une forme d'éducation la fragilise, comme pour les autres éducations à qui peuvent être identifiées. Les moyens d'enseignement suivant ont été évalués : un classeur obligatoire pour le canton de Fribourg pour le cours d'ECR, une fiche sur le téléphone portable intitulée « allô, t'es où ? », une fiche de préparation pour un débat et le DVD Home. Mis à part ce dernier, les moyens d'enseignement correspondent aux critères pour contribuer à promouvoir une éducation aux valeurs, ils sont plus ou moins bien alignés au plan d'études et à une éducation aux valeurs. Ils permettent d'atteindre l'une ou l'autre des compétences ou des objectifs d'apprentissage visés par le plan d'études, mais comme les moyens choisis ne sont pas élaborés pour correspondre au plan d'études, ils ne correspondent que partiellement.

Analyse de pratiques enseignants

Voyons maintenant quelques exemples concrets dans les pratiques enseignants de développement de la pensée critique et de la responsabilité. Nous commençons par la pensée critique.

a) La pensée critique

La pensée critique est divisée en trois catégories : logique, créative et métacognitive. Nous nous intéresserons ici surtout aux deux dernières qui permettent de faire émerger certaines attitudes et d'explorer dans quelle mesure elles sont en adéquation avec ce qui est attendu.

⊕ *La pensée critique créative*

La pensée critique créative permet de déterminer le sens que les élèves parviennent à mettre dans leurs affirmations en faisant appel, entre autres choses, à la pensée divergente. Le sens qui est donné à une affirmation peut être relatif aux élèves eux-mêmes ou relatif aux autres, voire relatif à une dimension globale.

Nous allons nous arrêter sur les dispositifs qui ont permis à cette pensée critique co-construite d'apparaître parmi les extraits les plus intéressants.

Le premier extrait (A) est tiré d'une séance sur les types de violence : les élèves sont sollicités afin d'illustrer le savoir qui est co-construit par des exemples tirés de leur vie quotidienne. L'enseignant demande des exemples de violence.

Extrait A

88. El 1 : **Moi ça me fait penser à violence et médias. Hier soir il y avait un reportage et puis il y avait quelqu'un qui faisait un arrêt cardio-vasculaire, non cardio-vasculaire et puis ils devaient le réanimer et puis au final le mec il était mort, c'était space pendant une demie heure ils ont fait le massage cardiaque, ça fait bizarre quand on y pense.**
89. En : **Oui et puis c'était présenté comme réel ?**
90. El 1 : **C'était réel, c'était au SAMU du XIII^e arrondissement de Paris, donc on les voyait arriver tout ça et puis c'est bizarre.**

L'élève 1 relate le contenu d'un reportage qu'il a visionné à la télévision. De fait, il ne décrit pas une scène de violence (il s'agit d'une personne secourue par le SAMU), mais il décrit la violence de la réalité qui est montrée en précisant que c'est « space », « ça fait bizarre ». Le glissement s'est fait par rapport à la consigne puisqu'il ne s'agit plus d'un exemple de violence. Dans ce cas, on assiste à un glissement des attentes, nous y reviendrons. On peut poser l'hypothèse que l'élève a été interpellé par ces images et qu'il le présente alors comme une forme de violence. Ce n'est donc pas la situation décrite, mais le fait d'être spectateur, à distance, qui peut être compris comme une forme de violence.

La co-construction du savoir s'est faite, mais l'enseignant n'a pas perçu le contenu de la pensée critique co-construite de l'élève. Il est intéressant de noter que pour permettre aux élèves d'exprimer leur pensée, l'enseignant fait un choix chronogénétique volontaire qui modifie certains des objectifs d'apprentissage. En effet, la séquence prévoit une mise en commun assez courte et dans le cadre de cette séance, elle s'étend sur toute la période. Lors de l'autoconfrontation croisée, l'enseignant le précise en ces termes :

« Quand la discussion est intéressante, je les laisse volontiers continuer même si j'arrive pas à faire tout ce que j'avais prévu... J'ai souvent trop de toute façon et comme ça, ils apprennent d'autres choses. » Toutefois, l'apport de l'élève n'est pas perçu ici comme un apprentissage : « Je voulais pas trop prolonger avec lui (...) là, je voulais juste vérifier s'il avait quelque chose d'autre à dire et comme c'était pas le cas, je suis passé à la suite ».

Lors d'une séance sur la discrimination, on trouve un exemple (extrait B) d'une pensée critique co-construite qui montre que l'objectif d'apprentissage n'est pas atteint. Il s'agit d'un débat sur les agrocarburants (qui a été préparé durant trois séances auparavant). Dans cet extrait, les élèves sont dans une phase de débat libre après une introduction de deux minutes par chacun des débatteurs. Ils ont reçu une fiche de préparation sur laquelle s'appuient certains de leurs arguments.

Extrait B

	<i>Transcription</i>	<i>Contenu de la fiche</i>
50.	El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand	Certains pays en voie de développement disposent non seulement des énormes surfaces cultivables nécessaires pour produire de l'agrocarburant à grande échelle, mais les coûts de production y sont également très bas. [...] Pour certains économistes, cette dynamique est une aubaine pour l'emploi et l'agriculture de ces régions.
51.	El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures. [...]	Nous prenons la nourriture des plus pauvres pour alimenter nos voitures. Un empiètement néocolonial qui nous permet de ne rien changer à nos comportements.
54.	El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on [...]	
57.	El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les faits qui vont	Si les agrocarburants constituent dans certaines régions du monde une option intéressante pour

changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié

58. El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible ! [...]
61. El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocultures, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va *permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus.*
62. El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultivations, [...] ils sont pas forcément bien payés.

réduire durablement la pauvreté, une part toujours plus grande de cultures destinées à l'exportation *risque également de se faire au détriment des petits paysans.* Leurs terres sont en effet rachetées à bas prix par de grands propriétaires terriens ou des multinationales. Ils deviennent alors de simples ouvriers travaillant dans des conditions souvent précaires, *avec des salaires insuffisants pour vivre décemment. Ils sont simplement devenus trop pauvres pour acheter les produits alimentaires qu'auparavant ils cultivaient.*

L'élève 1 amène un premier argument qui touche au domaine économique et social (production des carburants et situation de la pauvreté). Il met donc en lien deux dimensions parmi les cinq du développement durable alors que la fiche distingue les différents domaines. Ensuite, l'élève 4 (TP 51) amène une réflexion systémique : il met en lien la dimension sociale et économique globale avec la consommation locale et ses implications. Il accentue la dimension affective et dramatique de la situation par rapport à son introduction puisqu'il parle de personnes qui « meurent de faim ». De son côté, l'élève 1 (TP 57 et 61) tente de séparer les domaines pour se concentrer sur un domaine, le domaine économique sur lequel rebondit l'élève 2 dans le TP 62, en reprenant l'argumentaire de la fiche.

Cette capacité à mettre en lien, à réfléchir de façon systémique et complexe est une des visées fondamentales des éducations en vue d'un développement durable et aux valeurs.

L'extrait suivant (C) a tiré du débat. On voit intervenir ici une remise en question de la légitimation d'une information apportée.

Extrait C

El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver

L'élève 2 a donné un argument économique et l'élève 1 conteste la validité de l'information apportée par son manque d'étayage scientifique. On voit apparaître ici la difficulté de la gestion de l'information sans institutionnalisation qui ne peut être le fait d'un élève seul et qui prête le flanc à la contestation. Dans le reste du processus, on ne voit pas apparaître la question de l'institutionnalisation pour l'ensemble des informations qui sont amenées dans le débat. Les débatteurs poursuivent leur discussion et un élève amène l'argument du commerce équitable qui ne figure pas sur la fiche.

Extrait D

Transcription

64. El 2 : *Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ?*

[...]

67. El 1 : *Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocultures et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi [...] du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.*

Contenu de la fiche

On estime que *les réserves de pétrole s'épuiseront d'ici une quarantaine d'années.* Il est donc essentiel de rechercher des alternatives si l'on souhaite pouvoir couvrir nos besoins énergétiques à long terme.

L'élève 2 met ainsi en évidence la dimension sociale et ramène l'attention sur les interdépendances. Lorsque l'élève 1 reprend la parole, il souligne ces interdépendances : l'équité suppose un équilibre entre la dimension sociale et économique. Finalement, il prend aussi en compte la dimension

temporelle en soulignant l'urgence face à l'impératif environnemental que représente l'épuisement des ressources.

Les savoirs qui sont amenés sont mis en relation et la dimension globale est bien présente. Face à cette complexité, l'élève 2 va proposer une hiérarchisation des valeurs.

Extrait E

Transcription

75. El 2: Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de... [...]

78, El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, [...] Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution.

Contenu de la fiche

Une des questions fondamentales qui se pose avec les agrocarburants est de savoir si l'agriculture doit nourrir les êtres humains ou alimenter les voitures.

« La faim ne résulte pas du manque d'aliments – on produit aujourd'hui de quoi nourrir 12 milliards de personnes –, mais du déficit d'emplois et de revenus qui touche un milliard d'hommes et de femmes »

M.A. Garcia, conseiller du président brésilien Lula

L'argument au TP 75 fait apparaître les valeurs. La fiche propose cet argument, mais l'élève le pose de façon beaucoup plus personnalisée en invectivant directement les débatteurs de l'avis opposé : « vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo ». Comme l'a montré la recherche du groupe ERDESS (Audigier, 2011; Audigier, Fink, Freudiger, & Haerberli, 2011), lorsque l'argumentation s'épuise, les élèves passent dans le domaine des valeurs. Ici, les valeurs de l'égalité en droit et de la justice sociale sont confrontées à celle du bien-être personnel, de la liberté individuelle et du système de consommation.

La suite du débat met en évidence la dimension temporelle lorsque l'élève 1 (TP 78) donne une perspective supplémentaire à la discussion en soulignant que la situation actuelle a pris du temps pour se développer. Il conclut par un jugement de valeur en affirmant que nous sommes maintenant dans une « société de consommation » même s'il en est « désolé » et que « c'est triste ».

Extrait F

Transcription

78. El. 1 : Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider [...] à faire quelque chose, un pas en avant.[...]

80.. El 2 : Donc moi je pense qu'il faut privilégier de... la recherche pour trouver d'autres moyens de fermer les voitures parce que justement... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pourra aussi faire [...] avancer une voiture avec l'huile de friture

Contenu de la fiche

« Pour restreindre ses émissions de gaz à effet de serre, la Suisse doit combattre en priorité celles de CO₂, ce qui signifie diminuer sa consommation d'énergie fossile. Une première solution serait de réduire drastiquement notre train de vie. Une seconde consiste à miser sur le progrès technique »

Journal Le Temps

Dans ce dernier extrait, l'élève amène une vision plus futuriste et plus incertaine en poursuivant dans la vision temporelle, tournées vers l'avenir cette fois-ci. On pouvait déjà trouver cette vision chez l'élève 1 à la fin de l'extrait précédent. C'est aussi une attitude que le groupe ERDESS (Audigier et al., 2011) a repérée et qui montre que certains élèves mettent leurs espoirs dans les avancées technologiques pour apporter une solution aux problèmes actuels.

Relativement au débat, le triplet de genèse (méso-, chrono- et topogenèse) met en évidence les éléments suivants :

- La chronogenèse est déterminée par l'enseignant et apparaît particulièrement lors du débriefing du débat ce qui paraît assez logique lorsqu'il conclut la séance (TP 155 : « Ok ben alors merci d'avoir joué le jeu, on va passer au deuxième groupe. »). Lors du débat, l'enseignant n'intervient à aucun moment (si ce n'est pour rappeler le temps imparti à chaque partie par la méthodologie choisie).
- La topogenèse souligne le rôle des co-acteurs de la séquence : dans le premier épisode qui est une leçon magistrale dialoguée, l'enseignant détient le savoir et le dévoile peu à peu à travers les questions qu'il pose aux élèves. Il institutionnalise ce savoir en inscrivant au tableau noir ou à l'ordinateur les définitions et les bonnes réponses obtenues. Dans la préparation du débat, le rôle prépondérant est assuré par l'enseignant avec aucune action visible des élèves ; durant le débat, c'est l'inverse. Toutefois l'enseignant reste le garant des savoirs. Lors du débriefing, l'enseignant passe à une phase d'institutionnalisation, mais sur les pratiques du débat et non sur l'intégration des savoirs de l'EDD. De fait, l'ensemble de la séquence autour du débat montre une interaction au sein de laquelle le milieu se co-construit. Toutefois, le manque d'institutionnalisation par rapport aux savoirs démontre que le processus s'est focalisé sur la méthode et non sur le contenu : la dévolution n'est pas réelle. Les élèves l'ont bien compris et montrent par leurs évaluations que c'est de cela dont ils ont principalement tenu compte (Ligozat & Leutenegger, 2008; Sensevy, 2011).
- L'évolution des objets du milieu didactique : dans la phase de préparation du débat, l'enseignant est le garant du savoir et des institutionnalisations, il dévoile ses attentes que les élèves interprètent. Durant le débat, les savoirs, savoir-faire, attitudes et compétences spécifiques apparaissent avec leur complexité : les différents domaines du développement durable sont sollicités sans pour autant qu'il soit totalement maîtrisé (social, environnemental, économique, spatial et temporel). L'évaluation du jeu didactique est déléguée aux élèves observateurs. Toutefois, cette délégation est orientée par la méthode et les questions de l'enseignant lors de la phase de débriefing qui, selon la méthode utilisée, propose de commenter la connaissance de la matière, la capacité d'expression, la qualité du français et la capacité de conviction.

En conclusion, on peut dire que la pensée critique créative est bien présente aussi bien dans les leçons magistrale dialoguée que dans le débat. Toutefois, dans le cas de ce débat, le jeu didactique d'apprentissage qui a été mis en place requiert un contrat didactique qui est explicité à la fois par l'enseignant et par les activités des élèves. Dans ce cas-ci, les objectifs de la démarche d'une éducation aux valeurs n'ont été que très partiellement atteints. En effet, la « bonne pratique » mise en place dans l'argumentation est validée par l'enseignant, mais les savoirs impliqués par l'apport des dimensions systémiques et complexes en tension avec la volonté de réduire à un champ plus maîtrisable ne sont ni rediscutés dans le collectif, ni pointés par l'enseignant dans la phase de débriefing. Il n'y a donc pas d'institutionnalisation. Le réinvestissement des connaissances préalables est annoncé dans l'intention de l'enseignant, mais le triplet méso-, chrono- et topogenèse montre que cette dimension a disparu par le glissement mésogénétique qui s'est effectué au cours de la leçon. La pensée prospective – qui devrait amener les élèves à une réalisation concrète – n'est pas du tout présente. Finalement la responsabilité donnée aux élèves reste de l'ordre de la fiction, elle revient à « jouer le jeu » du débat, à apprendre à débattre.

⊕ *La pensée critique métacognitive (métacognition)*

La métacognition, une activité qui fait preuve d'un grand esprit critique et d'une capacité de distanciation remarquable, est peu présente dans les interventions observées puisque nous n'en avons observé que quatre occurrences lors de l'analyse du débat. Selon la méthodologie choisie pour ce débat, les élèves qui ne sont pas des débatteurs ont pour tâche d'observer un critère de qualité chez un des débatteurs. De ce fait, ils sont amenés à évaluer et à faire des propositions d'amélioration.

Dans ce cas, le triplet génétique (topo-, chrono- et mésogénèse) est particulièrement intéressant :

- Du point de vue de la topogénèse, l'enseignant dévolue entièrement le savoir qui est amené aux élèves : ils ont comme consigne d'évaluer un des critères de la méthode et d'en faire un retour constructif ; dans ce jeu d'apprentissage, les élèves s'approprient le savoir-faire qui est exigé par les règles définitoires et formulent leur évaluation.
- Du point de vue chronogénétique, on le voit par la pondération du temps, cette métacognition prend du temps, surtout dans un plenum. L'enseignant laisse le temps nécessaire afin que chaque élève puisse s'exprimer sur les apprentissages qui sont porteurs de sens pour les observateurs et les observés.
- Du point de vue mésogénétique, les objets d'apprentissage sont les capacités des élèves à évaluer leur prestation ou les prestations de leurs pairs. Les critères donnés sont un peu réducteurs et de fait, le critère sur le contenu devrait être institutionnalisé pour pouvoir être réellement pris en considération soit par l'élève, soit par la classe.

Dans le développement de la métacognition, il est intéressant de voir que l'enseignant prend de la distance par rapport à la méthode proposée qu'il a suivie de près pour le déroulement du débat. Ici, la chronogénèse souligne particulièrement l'importance qu'il accorde à la réflexion des élèves sur l'accomplissement de leur tâche ou sur celle de leurs pairs. De fait, cette étape prend plus de temps que le débat lui-même. Par contre, l'enseignant ne revient pas sur les connaissances qui ont été amenées durant le débat et comme nous venons de le dire, sans être validées ou institutionnalisées, ces connaissances ne sont pas intégrées au milieu. Le débat a donc servi à vérifier l'acquisition de la méthode, d'une pensée critique métacognitive, mais pas l'acquisition de connaissances des débatteurs et encore moins celle des observateurs.

Passons maintenant à l'observation de la responsabilité des élèves.

b) La responsabilité

Nous déclinons la responsabilité en trois dimensions que nous allons passer en revue : la responsabilité comme répondre de, répondre à et répondre devant.

⊕ Répondre de

Le premier degré de la responsabilité est le fait de « répondre de ». Cette attitude correspond au jugement moral : il s'agit de répondre de ses actes et de ses paroles relativement à soi-même, aux autres ou à la société, comprise au sens global.

Les occurrences concernant la responsabilité comme « répondre de » relative comprennent les énoncés de jugement de valeur de paroles ou d'actes d'autrui. L'exemple des médias que nous avons vu dans l'extrait A dans la pensée critique créative atteste aussi de ce jugement de valeur que posent les élèves : une situation considérée comme « bizarre » par l'élève est, pour lui, un exemple de violence alors qu'il s'agit d'une opération de secours filmée à l'occasion d'un reportage.

Voici quelques extraits intéressants relativement à cette forme de responsabilité.

Extrait G

77. El : C'est de la discrimination.

78. En : Ouais, mais pourquoi ?

79. El : Parce que, ben il l'insulte.[...]

96. El 4 : Ben il y a des préjugés [parce que ben euh [...]]

103. El 5 : Il y a tout le monde... des préjugés et puis à la fin ils n'ont pas vu que les blancs.

104. En : Autre chose que vous vouliez rajouter ? Alors il y a un mot qui est apparu...Oui ?

105. El 1 : Il parle de lui alors qu'ils ne le connaissent même pas intérieurement

106. En : Oui

107. El 1 : [Peut-être qu'intérieurement, il est totalement différent

161. En : Ça c'est un type de préjugé qu'on utilise ou bien tous les chômeurs sont des fainéants, ils sont au chômage parce que ça leur plaît bien de pas travailler.

162. El : **Ça c'est pire méchant.**
 17. **Alors c'est quoi une secte ? Pour vous [...] ?**
 21. **En : c'est des gens fous.**
 22. **El 8 : C'est des gens qui sont super extrémistes dans la religion et pis qui ne sont pas très stables mentalement.**
 23. **El 9 : C'est de l'escroquerie.**

Ces prises de position se sont faites sur la base de situations fictives ou réelles amenées par l'enseignant et sur lesquelles les élèves se sont exprimées soit spontanément, soit après avoir été sollicités par l'enseignant. Un déplacement mésogénétique intéressant se perçoit dans les deuxième et troisième extraits : l'enseignant veut vérifier la compréhension des définitions en appliquant les notions à certaines situations illustrées par une BD ou à un exemple. Or, l'élève fait preuve d'empathie par rapport à la situation qui est décrite et fait ressortir l'injustice qu'il perçoit face au jugement posé qui lui paraît non adéquat. L'élève amène par sa posture un élément tout à fait inattendu et une attitude – l'empathie – appartenant à l'éducation aux valeurs, mais qui n'est pas relevée par l'enseignant. À l'inverse, dans le dernier extrait, l'enseignant relativise le manque d'empathie de l'élève par rapport aux membres des sectes en proposant une décentration : se mettre à la place d'un des membres. Pour contrecarrer le jugement de l'élève en question, l'enseignant fait donc un déplacement mésogénétique pour aider l'élève à se mettre à la place d'autrui avant de porter un jugement. Dans ce cas, l'apport de l'élève est inclus dans la co-construction du savoir et dans l'apprentissage d'attitude appartenant à l'éducation aux valeurs. Notons que dans ces extraits, la qualité ou la véracité du jugement des élèves ne sont pas validées par l'enseignant alors que, certaines prises de paroles sont des préjugés qui mériteraient un travail plus approfondi (« C'est des gens fous, [...] super-extrémistes »). On peut émettre l'hypothèse que l'enseignant ne souhaite pas entrer en discussion puisqu'il s'agit d'un premier travail où l'enseignant cherche à recueillir les représentations des élèves face à une thématique et il n'est pas encore temps, pour lui, de se positionner.

Il est intéressant de noter la différence d'empathie à l'égard de différentes situations : si un adolescent est représenté dans une situation dans laquelle il est victime de préjugés, les élèves manifestent leur soutien ; par contre, face à un adepte d'une secte, les élèves ne changent que très peu de perspective. On retrouve ici un des éléments qui a été soulevé par Gilligan et qui montre que la sollicitude peut influencer le jugement moral.

La topogénèse qui est mise en œuvre ici est celle que nous avons déjà observée pour la leçon dialoguée : l'enseignant est le détenteur du savoir et interroge les élèves. Ce jeu des questions-réponses fait évoluer le milieu didactique au fur et à mesure de la séance avec peu d'éléments perturbateurs relativement au jeu didactique prévu par l'enseignant.

⊕ *Répondre à*

La responsabilité comme « répondre à » souligne la relation entre l'individu et le groupe et montre le lien des personnes les unes par rapport aux autres. La grande partie des occurrences de la dimension « répondre à » sont des échanges dans lesquels les élèves montrent qu'ils sont capables d'entendre l'avis d'un de leurs pairs. Lors des travaux de groupe, nous avons considéré que cette attitude est mise en pratique puisque les élèves sont parvenus, sans conflit apparent et par une attitude coopérative, à réaliser la tâche qui leur était confiée. Ils ont donc pu communiquer entre eux et proposer une réponse commune pour leur groupe.

Du point de vue topo-, chrono- et mésogénétique, il est intéressant de noter que dans le cas des travaux de groupe, on assiste à une réelle dévolution puis à une contre-dévolution. Nous verrons cela de façon plus approfondie dans la dimension répondre devant qui est apparue. Du point de vue topogénétique, il est intéressant de noter que l'élève prend souvent une posture de leader ou de détenteur du savoir lorsqu'il apporte un complément sans que l'enseignant ne lui ait attribué ce rôle.

Il rompt ainsi le jeu didactique pensé par l'enseignant tout en permettant au milieu didactique de progresser en vue d'atteindre les objectifs de ce jeu.

Finalement, lors du débat, les élèves ont non seulement fait preuve d'une véritable sollicitude envers les autres débatteurs, mais ont aussi eu à cœur de se questionner sur la préservation du bien commun – les ressources disponibles sur terre –, de proposer quelques solutions, ce qui est l'un des objets de l'éducation aux valeurs. Par ailleurs, dans l'extrait suivant d'une leçon magistrale, on trouve une attitude de tolérance, de sollicitude à l'égard d'autrui puisqu'un élève, de lui-même, allo-évalue son camarade pour qu'il puisse répondre à l'enseignant.

Extrait H

32. El 2 : Pourquoi il a des lunettes bleues et oranges ?

33. En : Parce que c'est des manières différentes de voir les choses. (10) Lunettes oranges c'est quel type d'argument ?

34. El : Écologique

35. El 6 : Non c'est l'inverse

Dans les séances observées, on trouve encore deux occurrences dans la dimension globale de la responsabilité comme « répondre à » qui se situent lors des séances de préparation au débat. Les énoncés concernés font intervenir une pensée globale : ils contiennent à la fois la dimension sociale, la dimension économique et une forme de solidarité *ad extra*. En effet, les élèves soulignent que le pétrole est une ressource très usitée dans la vie courante, mais qu'elle n'est pas disponible partout et que sa rareté lui confère un prix particulièrement élevé et donc, qui n'est pas disponible pour tous. De là, la question qui apparaît dans la deuxième occurrence : que se passera-t-il lorsque cette ressource sera épuisée ? La question est par essence globale et systémique : il n'est pas possible d'y réfléchir sans mettre en lien les différents domaines, les différentes valeurs et les différentes parties du monde avec leurs situations extrêmement différenciées.

⊕ *Répondre devant*

La dernière dimension de la responsabilité est celle du « répondre devant » qui est assez difficile à observer dans le cadre scolaire : il s'agit de répondre devant les institutions et de prendre un engagement citoyen. Nous avons pu le faire deux fois : lors du débat et lors de travaux de groupes. Dans ce second cas, les élèves ont travaillé sur une thématique par groupe durant une séance, puis ils ont formés des groupes d'experts dans la deuxième séance. Dans ce cadre, les élèves ont dû rechercher des informations puis les transmettre à d'autres élèves. La topogénèse et la mésogénèse dans ce processus didactiques sont très différentes de celles que l'on a majoritairement trouvées jusqu'à maintenant. Les élèves doivent prendre en charge leur apprentissage : la dévolution est effectuée au début des travaux de groupes, lorsque l'enseignant précise les règles définitives de l'action et demande aux élèves de déterminer et trier les informations qui leur paraissent pertinentes afin de les transmettre ensuite à leurs pairs. Les élèves sont autonomes relativement à la tâche qu'ils doivent exécuter dans le groupe et l'institutionnalisation se fait par les pairs lorsqu'ils décident ensemble des réponses qu'ils écrivent sur leur fiche. L'enseignant prend un rôle secondaire et répond à des questions ponctuelles. Toutefois, l'institutionnalisation de l'ensemble du travail se fait par l'enseignant lors du retour des travaux effectués par les élèves. À ce moment, une contre-dévolution se produit et le savoir retourne dans les mains de l'enseignant.

Conclusion

L'observation de ces pratiques enseignantes a montré que certains énoncés d'élèves adolescents font preuve d'attitudes telles que la pensée critique et la responsabilité qui sont recherchées dans le cadre de l'éducation aux valeurs démocratiques. Les leçons dialoguées, les travaux de groupes et le débat plus particulièrement ont permis de mettre en valeur l'empathie, la

sollicitude, la solidarité et la tolérance des élèves. Ce fait est d'autant plus remarquable que ces attitudes ne sont pas toujours très perceptibles dans le cadre scolaire et que, déployée à large échelle, elle permettrait d'espérer que les élèves deviennent toujours plus des citoyens actifs et responsables et soutiennent les principes démocratiques de notre société.

Il est intéressant de noter que le processus didactique le plus souvent utilisé par les enseignants est celui de la leçon magistrale dialoguée où l'enseignant prend une posture de détenteur du savoir qui le transmet aux élèves. Les élèves répondent à ces questions, approfondissent leur pensée et l'enseignant valide les bonnes réponses. Dans ce cas, la topogénèse est celle de l'enseignement frontal ou magistral, elle correspond à la maïeutique philosophique qui cherche à faire se développer la pensée dans l'esprit de l'interlocuteur. Elle comprend deux points faibles : elle ne dit rien de ce qui se passe dans l'esprit des autres élèves et elle est dépendante de l'enseignant puisque l'élève n'a pas pris sa part de responsabilité face à son apprentissage, ou du moins il y a pris une part minime et peu active. On a souligné toutefois quelques exceptions où un élève change de posture et prend un rôle plus actif dans le jeu d'apprentissage, mais cela reste des exceptions.

Lors d'un débat que nous avons observé une seule fois, les élèves qui sont nommés débatteurs mobilisent certaines compétences et utilisent, transforment leurs connaissances, leurs savoir-faire pour dialoguer, répondre et rebondir face à leurs adversaires. Les connaissances amenées par les élèves sont le plus souvent tirées des documents à leur disposition, mais pas seulement : ils tissent des liens entre les différents arguments, ils donnent plus ou moins de force à certains arguments, à certaines de leurs valeurs, ils développent leurs capacités sociales. Or, comme nous l'avons vu, l'enseignant s'intéresse plus à la forme qu'au fond en suivant son cadre méthodologique strict. Il convient alors pour parvenir à une éducation aux valeurs d'assurer que le milieu concerne aussi bien celui de la technique du débat que celui des connaissances qui sont amenées et discutées.

La pensée critique se vérifie aussi par les jugements et des raisonnements moraux pertinents : les élèves mobilisent leur savoir, font preuve de tolérance et de respect à l'égard de leurs pairs, jugent les situations ou les actions de façon rationnelle et en fonction de leurs connaissances. Toutefois, il est impossible de s'assurer que tous les élèves aient pu atteindre ces capacités, ni qu'elles puissent ensuite être réinvesties dans d'autres sphères de la vie courante.

De notre analyse, il ressorti que les pratiques enseignantes ont permis l'émergence des attitudes recherchées, mais en partie par des glissements mésogénétiques provoqués par les élèves. Ce sont donc des méthodes qui peuvent permettre de faire émerger chez les élèves des attitudes de pensée critique et de responsabilité mais pour laquelle l'institutionnalisation des savoirs doit impérativement être mise en place pour permettre le développement des savoirs et des compétences visées par les « éducations à ».

Bibliographie

AUDIGIER, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. *Revue française de pédagogie*, (94), 37-48.

AUDIGIER, F. (2011). Education en vue du développement durable et didactiques. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (130), 47-71.

AUDIGIER, F., CRAHAY, M., & DOLZ (Éd.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage* (1re éd.). Bruxelles: De BOECK.

AUDIGIER, F. (éd. ., Fink, N., Freudiger, N., & Haerberli, P. (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

AWAIS, N. (2015). *Aux valeurs ! Conditions scolaires pour une émergence de la pensée critique et de la responsabilité pour des adolescents*. Paris: Edilivre.

BOURG, D. (2011, novembre). *Après le développement durable ?*. PPT présenté à Forum EDD, Lausanne. Consulté à l'adresse http://www3.unil.ch/wpmu/forumdd/files/2011/03/VE_D.Bourg_.pdf

- CHARBONNEAU, J., & ESTÈBE, P. (2001). Entre l'engagement et l'obligation : l'appel à la responsabilité à l'ordre du jour. *Lien social et Politiques*, (46), 5-15.
- COQ, G. (2004). Valeurs et laïcité. In E. Prairat & B. Andrieu (Éd.), *Les valeurs : savoir et éducation à l'école*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- FORGES, R., DANIEL, M.-F., & BORGES, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS*, 3(3).
- FORQUIN, J.-C. (2005). Valeurs. In P. Champy, C. Etévé, J.-C. Forquin, & A.-D. Robert (Éd.), *Dictionnaire encyclopédique pour l'éducation et la formation* (3e éd., p. 1041-1045). Paris: Retz.
- GAGNON, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité. *McGill Journal of Education*, 45(3), 463. <http://doi.org/10.7202/1003573ar>
- GAGNON, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Recherches qualitatives*, 30(2), 122-147.
- HERTIG, P. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (13), 17-38.
- HERVIEU-LÉGER, D. (2001). *Le pèlerin et le converti : la religion en mouvement*. Paris: Flammarion.
- JONAS, H. (2008). *Le principe responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique*. Flammarion.
- LANGE, J.-M., TROUVÉ, A., & VICTOR, P. (2007). Expression d'une opinion raisonnée dans les éducation à... : quels indicateurs ? *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, 1-11.
- LEGRAND, L. (2005). *Une école pour la justice et la démocratie*. Paris: PUF.
- LELEUX, C. (2006). *Education à la citoyenneté - Tome 1: Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Editions De Boeck.
- LIGOZAT, F., & LEUTENEGGER, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES*, 28(3), 319-378.
- MORIN, E. (2006). *La méthode. 6. Ethique*. Paris: Éd. du Seuil.
- MOUGIOTTE, A. (1998). Peut-on et à quelles conditions faire des valeurs un objet de savoir ? *Revue de Recherches en Education*, 21, 191-197.
- PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- ROKEACH, M. (1979). *Understanding human values : individual and societal*. New York; London: The Free Press ; Collier Macmillan.
- SCHUBAUER-LEONI, M. L., & LEUTENEGGER, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- SENSEVY, G. (2006). L'action didactique. Elements de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- SIMONNEAUX, J., TUTIAUX-GUILLON, N., & LEGARDEZ, A. (2012). Editorial : éducations à... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones. *Journal of Social Science Education*, 11(4), 2-16.
- WILLAIME, J.-P., & MATHIEU, S. (2005). *Des maîtres et des dieux : école et religions en Europe*. Paris: Belin.

Education à la biodiversité : finalités et valeurs

Marco BARROCA-PACCARD, CREN, ESPE académie de la Loire/Université de Nantes.

Résumé

L'émergence du thème de la biodiversité dans le monde éducatif se réalise dans un contexte de tensions entre une biodiversité assimilée à la Nature conduisant à une position de protection naïve et techniciste et l'irruption des problématiques sociétales qui déstabilise les discours naturalistes. Il semble donc intéressant de chercher à réinscrire la biodiversité dans le champ des « éducations à ». Une éducation à la biodiversité nécessite un positionnement moral explicite permettant de construire autour des dimensions scientifiques, affectives et politiques un processus d'apprentissage et d'acculturation. L'analyse des valeurs de la biodiversité fournit un certain nombre de points d'appuis pour prendre en compte l'altérité du vivant et construire ensuite les dimensions scientifiques et sociétales de la protection de la biodiversité.

Mots clefs : biodiversité, nature, valeurs, éducation à

Abstract

The emergence of the biodiversity theme in the world of education takes place in a context of tensions between biodiversity assimilated to nature protection leading to a technicist and naive position and the emergence of social issues that destabilizes the naturalistic approach. That's why it seems interesting to try to register the biodiversity in the field of "éducations à". A biodiversity education requires an explicit moral position to build a process of acculturation with the scientific, political and emotional learning. The analysis of biodiversity's values provides a number of support to take into account the otherness of living and then to build scientific and public dimensions of biodiversity.

Keywords : biodiversity, nature, values, « éducation à »

Introduction

Depuis 2004, Quatre circulaires⁶ ont contribué à la généralisation d'une éducation à l'environnement et au développement durable qui est, depuis 2013, mentionné dans l'article L. 312-19 du code de l'éducation. Cette généralisation s'est accompagnée d'une volonté de développer des méthodes transversales qui encouragent :

« les approches interdisciplinaires permettent la nécessaire prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable. (...) Chaque discipline contribue, par ses contenus et ses méthodes, à construire les bases permettant de mettre en place les concepts liés au développement durable dans ses différents volets, environnemental, économique, social et culturel ; le croisement de ces apports disciplinaires permet d'en construire une approche globale. » (Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015).

C'est dans ce cadre de généralisation d'une éducation au développement durable que la biodiversité est apparue dans les dernières réformes des curricula français. Notion complexe et interdisciplinaire, elle a cependant été intégrée quasi-exclusivement dans le champ des sciences de la vie et de la terre (SVT). Une analyse curriculaire nous a permis de montrer les limites actuelles de cette intégration disciplinaire. L'analyse des instructions officielles de SVT montre que la biodiversité est très souvent associée à des savoirs orientés de façon naturaliste vers la classification du vivant, les dynamiques évolutives du vivant, et enfin de façon moindre, la gestion de la biodiversité (Barroca-Paccard, Orange-Ravachol et Gouyon, 2013). Il ressort nettement la coexistence de deux approches : d'un côté, une approche très disciplinaire aboutissant à une vision évolutive de la biodiversité et de l'autre, une vision anthropisée largement centrée sur la notion d'écosystème. Cette juxtaposition peut donner l'impression d'une dichotomie entre des connaissances disciplinaires et des exemples appliqués. Les programmes ainsi construits ne privilégient pas un regard critique sur ces savoirs et sur leur impact social.

L'analyse des manuels scolaires de collège et de lycée vient globalement confirmer cette analyse en mettant évidence une posture prudente et disciplinaire (Barroca-Paccard, 2015). La perception de l'action de l'Homme passe par des collections d'exemples qui centrent le discours dans la pratique ou l'action et développe une vision très fonctionnaliste où l'Homme est présenté comme gestionnaire.

Ainsi, l'étude des programmes et des manuels scolaires de collège et de lycée révèle un positionnement qui relève moins de la recomposition disciplinaire que d'un ajustement qui ne modifie pas l'approche disciplinaire de la diversité biologique. Pourtant

« (...) la prise d'importance des « Éductions à » dans les instructions officielles oblige à repenser les visées et le fonctionnement des enseignements disciplinaires, entre éducation et instruction d'une part, entre objectivation et subjectivisation des savoirs d'autre part. »

(Orange Ravachol, 2014).

Cette position n'est pas uniquement celle des chercheurs, la position institutionnelle qui a largement été

⁶ - MEN (2004). *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004*. Circulaire n° 2004-110 du 8-7-2004 (disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>).

- MEN (2007). *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)*. Circulaire n° 2007-077 du 29-3-2007 (disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>)

- MEN (2011). *Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable*. Circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011 (disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58234).

- MEN (2015). *Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018*. Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 (disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723)

celle de la neutralité⁷ commence à évoluer. Le rapport «*l'enseignement de la biodiversité dans l'enseignement scolaire*» remis en 2013 lors de la Conférence environnementale témoigne des limites de cette neutralité et précise qu'il faut «*faire entrer la biodiversité dans les questions de morale (...) et donc modifier les rapports à la Nature chez les citoyens de demain*» (Moret, 2013, p. 15).

Il semble donc intéressant de chercher à réinscrire la biodiversité dans le champ des «*éducations à*». Mais avant d'aborder ce point, il est nécessaire de définir ce qu'est la biodiversité.

La notion de biodiversité

Le terme de biodiversité a connu depuis son apparition il y a plus de vingt ans un fort succès scientifique et médiatique. «*"biodiversité" sonne maintenant comme un mot usuel, facile à utiliser, plein de sens pour tout un chacun, quel que soit son âge ou sa culture, bref, un mot simple, qui permet de parler de manière non équivoque de l'ensemble de la "diversité biologique"*» (Le Guyader, 2008). Mais derrière l'apparente évidence de la biodiversité, se cache une réalité beaucoup plus complexe.

Quelques aspects essentiels de la notion de biodiversité

De nombreux auteurs ont souligné la difficulté voir l'impossibilité de définir la biodiversité de manière univoque (Aubertin, Boisvert et Vivien, 1998; Le Guyader, 2008...). Il apparaît donc qu'il y a plus d'une façon de considérer ce concept ou de le définir et que la biodiversité n'est pas la somme de tous les êtres vivants sur Terre. Au delà des aspects scientifiques, le concept de biodiversité conduit à porter un certain regard sur la diversité du vivant. Comme le souligne Yves Meinard «*(...) s'intéresser à la biodiversité, ce n'est pas s'intéresser au tout de la réalité biologique, (...) La biodiversité est bien plutôt une part seulement de la réalité biologique, appréhendée sous un certain aspect.*» (Meinard, 2010, p.21).

L'un de ces aspects les plus évidents est que la biodiversité naît en réaction à la prise de conscience de la crise environnementale. Le terme biodiversité est né lors de la préparation de la *Convention on Biological Diversity* (1992). Les différents événements internationaux comme le *Millenium Ecosystems Assessment* (2005) et la Décennie pour la biodiversité (mise en place par l'ONU pour la période 2011-2020) ont largement contribué à la médiatisation des menaces actuelles sur la biodiversité. Ils ont également produit des réflexions et des recommandations pour la protéger. Au-delà des enjeux scientifiques, la biodiversité porte donc en elle des dimensions politiques, économiques... Elle peut ainsi être considérée comme un *concept hybride* entre science et gouvernance (Girault et Alpe 2011).

Dans le même temps, le terme biodiversité est en lui-même lié à une prise de conscience de sa fragilité qui s'accompagne de l'émergence d'une inquiétude. Dès le début des années 80, des travaux ont mis en avant une crise de la biodiversité (Myers, 1979 ; Ehrlich and Ehrlich, 1981 cités par Mauz, 2011). Cette crise a été présentée comme une sixième extinction par analogie avec les 5 grandes crises paléontologiques majeures (Leakey et Lewin, 1995). Ainsi «*La diversité biologique désigne, de façon neutre, une propriété du monde vivant, alors que le terme « biodiversité » problématise cette propriété. La biodiversité, c'est la diversité biologique menacée, qui s'offre à l'humanité comme objet de souci et de protection*» (Maris 2010, p. 11).

Il en résulte que la biodiversité est un concept hybride né dans un contexte de prise de conscience d'une crise environnementale majeure. Ceci réinterroge le rapport Homme/Nature et en ce sens, il convient de préciser les valeurs que véhicule plus ou moins explicitement la biodiversité.

7 L'Éducation au développement durable s'est fixée comme objectif «d'éduquer au choix» et non «d'enseigner des choix».

Les valeurs de la biodiversité

La protection de la biodiversité, par son polysémisme et son succès médiatique vient bien souvent remplacer dans les discours la protection de la nature (Raffin Jean-Pierre, 2005). Elle porte donc en elle la très longue histoire du rapport de l'Homme à la nature et son évolution dans le cadre du développement durable. Les racines philosophiques du paradigme actuel du développement durable se structurent autour de deux courants : le courant conservacionniste et le courant préservationniste (Bergandi et Galangau-Quérat, 2008).

D'un côté, le courant conservacionniste défendu par Gifford Pinchot qui considère la nature en terme de ressources naturelles qu'il faut gérer. La biodiversité a alors une valeur instrumentale c'est à dire qu'elle est « *un moyen, au service d'une fin* » (Larrere, 2002, p71). L'ensemble des traités internationaux se positionne clairement dans cette perspective (Bergandi et Galangau-Quérat, 2008) notamment via le développement de la notion de services écosystémiques. Bien que défini dès les années 1970 comme « *les bénéfiques que les êtres humains tirent des écosystèmes* », les services écosystémiques se sont développés récemment dans une approche utilitariste qui a ouvert la voie à l'émergence d'une logique financière visant à faire payer les coûts liés à l'utilisation de la biodiversité en fonction des services qu'elle rend (ceci est notamment développé dans le *Millenium Ecosystems Assessment* de 2005) (Serpantié, Méral et Bidaud, 2012).

De l'autre, le courant préservationniste, porté par John Muir, qui correspond à une vision romantique et non-utilitariste de la nature, ainsi qu'à une relation plus équilibrée entre les hommes et la nature. Dans ce cadre, on peut considérer que la biodiversité porte une véritable valeur intrinsèque en ce sens qu'elle est « *une fin en soi* » (Larrere, 2002, p.71). Si cette approche permet d'échapper à l'utilitarisme économique, la valeur intrinsèque porte parfois à confusion aboutissant alors à une vision naïve où la biodiversité apparaît comme quelque chose de totalement positif que l'Homme menace par la destruction des habitats, l'introduction d'espèces nouvelles...

En plus de ces valeurs instrumentales et intrinsèques, il est possible de définir une valeur esthétique à la biodiversité. Cette valeur esthétique est relationnelle car elle n'existe que par le regard d'un observateur et elle est largement subjective. Ce qui est esthétique n'est pas tant l'objet en soi, mais la relation subjective que l'on entretient avec cet objet (Schaeffer, 1996). Selon le philosophe Allen Carlson (2007/2015), l'expérience de la nature peut être émotionnelle (comme le sentiment de bien être que procure le chant des oiseaux au petit matin) mais aussi cognitive. En effet, si l'on considère qu'il faut posséder des connaissances sur une œuvre d'art pour l'apprécier pleinement, il n'y a aucune raison que les connaissances naturalistes ne contribuent pas à mieux apprécier la nature (Clavel et Fel, 2011). Ainsi les connaissances sur l'évolution géologique et les particularités botaniques d'une tourbière modifient la perception esthétique du promeneur.

Prise en compte des valeurs associées à la biodiversité en contexte scolaire

Vouloir construire une éducation à la biodiversité nécessite de prendre en compte explicitement les valeurs qu'elle porte. Plusieurs travaux récents se sont intéressés à la manière d'enseigner la biodiversité. Pour Yann Lhoste et Carole Voisin (2013, p.129), la question qui se pose dans le cadre d'un enseignement scientifique est l'« (...) *l'articulation entre les questions relatives aux apprentissages scientifiques et éducatives.* » Pour Serge Franc, Christian Reynaud et Abdelkrim Hasni (2013) « *l'éducation à la biodiversité pourrait se définir de façon pluridimensionnelle en prenant en compte une dimension cognitive (les savoirs scientifiques amenés dans la classe), associés à une dimension affective (la mise en jeu de la relation émotionnelle avec le*

vivant), en lien avec une dimension comportementale (les comportements élaborés dans le respect du vivant et de sa diversité). »

Cette contribution se positionne de manière différente en considérant que « “L'éducation à...” impose une nouvelle relation aux savoirs scientifiques : ceux-ci ne peuvent plus être des savoirs académiques neutres, dissociés de tous contextes et qu'ils suffiraient simplement de transposer dans le cadre des disciplines scolaires habituelles » (Lange et Victor, 2006, p.95). Ceci peut être mis en évidence par l'étude en contexte scolaire de l'enseignement de la biodiversité.

Valeur intrinsèque et morale laïque

Les différentes valeurs qui peuvent être associées à la biodiversité se retrouvent dans les situations de classe. Dans l'introduction de leur article sur « *Expression d'une opinion raisonnée dans les éducation à... : quels indicateurs ?* », Jean-Marc Lange, Alain Trouvé et Patricia Victor (2007) présentent un extrait d'un entretien réalisé avec des élèves de seconde :

«

- Chercheur: « *Et le problème des OGM concrètement qu'est ce que vous en pensez ?* »
- Elève 1 : « *C'est des céréales clonées... cela veut dire produits à partir d'un plan de maïs pas véritable, je veux dire pas naturel et c'est pas bon pour la santé je crois* »
- Elève 2 : « *C'est un produit chimique qu'on met dans le maïs, après en fait c'est pas produit, c'est chimique en fait, c'est pas naturel. Bah le problème, c'est que c'est pas naturel donc forcément c'est pas bon, enfin pour nous, pour ceux qui les mangent* ».

Ce discours naïf interroge le chercheur et conduit les auteurs à proposer la construction d'opinion raisonnée⁸ mais ce discours véhicule aussi une valeur intrinsèque de la nature et du naturel. En réalité, la naïveté du discours tient en partie au fait que ces élèves associent la valeur intrinsèque de la nature à une valeur morale comme le montre par exemple la critique de John Stuart Mill (1874/2003, p.56) sur la confusion faite à propos des lois de la nature. Il montre ainsi que l'expression « loi de la nature » désigne une partie précise de ce qui est, et non de ce qui doit être et que la conformité avec la nature n'a absolument rien à voir avec le bien et le mal.

Cette reconnaissance d'une valeur intrinsèque de la nature se retrouve dans le rapport « *l'enseignement de la biodiversité dans l'enseignement scolaire* » qui pose la question de la moralité des comportements humains :

« *De même que la morale, notre morale républicaine, conduit à édicter un certain nombre de règles et de prescription au niveau des rapports entre les Hommes, de même serait-il souhaitable (en tout cas la société semble actuellement mûre dans ce sens) d'édicter un certain nombre de règles et de prescriptions entre les Hommes et la Nature. Et ceci de l'acte très local (est-il moral de laisser traîner des papiers gras sur une plage) à l'acte beaucoup plus global (jusqu'où est-il moral de modifier génétiquement des organismes ?).* » (Moret, 2013, p.15).

Ce positionnement est intéressant car il signe clairement le dépassement des perspectives

⁸ « *La construction d'une opinion raisonnée constitue une visée pertinente pour les éducations à en tant qu'intermédiaire entre la doxa ou préjugé et l'épistème ou connaissance scientifique rationnelle. (...) elle n'interdit pas pour autant, en référence à Bachelard et ce en accord avec Michel Fabre (2005), une nécessaire rupture épistémologique permettant l'accès à la science. Mais reconnaître un statut intermédiaire à une pensée en cours de construction, c'est ouvrir un espace accessible au pédagogue et des repères au didacticien, et c'est rétablir une certaine forme de continuité entre science et opinion (Bensaude-Vincent, 2003).* » (Lange, Trouvé et Victor, 2007, p.10).

disciplinaires pour y intégrer des aspects moraux. Mais il doit être compris aussi dans un sens institutionnel car c'est bien la morale laïque qui est utilisée comme justification en opposition au point de vue dogmatique, religieux ou même philosophique : « *Bien entendu, la frontière est étroite entre la « morale républicaine », des prescriptions de nature philosophiques ou religieuses ou des dogmes partisans » et « il convient de bien rester sur la ligne d'une « morale républicaine » » (Moret, 2013, p.15).*

Valeur instrumentale

La valeur instrumentale est aussi présente en contexte scolaire. Dans ce deuxième extrait issu d'un échange en classe de seconde lors d'un travail sur la classification du vivant (travail en cours d'analyse), deux élèves expriment clairement une rupture avec la nature :

«

- *Professeur : on verra rien oui on verra bien mais on n'est pas au sommet on n'est pas euh d'accord il faut que euh l'homme n'est pas euh le meilleur euh des animaux*
- *Elève 1 : ben c'est quand même fort*
- *Professeur : Y sont quand même fort pour quoi*
- *Elève 2 : y sont plus intelligents*
- *Professeur : Ah oui alors c'est quoi l'intelligence*
- *Elève 2 : Ben j'sais pas mais y sait s'habiller y sait parler y sait*
- *Professeur : Comment est ce qu'on définit l'intelligence en sciences*
- *Elève 2 : En plus on domine tous et si on a envie de tuer un autre truc on le tue*
- *(rires) »*

Cette séparation entre l'Homme et les autres êtres vivants est associée à une valeur instrumentale car elle empêche de penser une altérité du monde vivant. Malgré le fait que les élèves positionnent leurs interventions sur des critères qu'ils considèrent objectifs dans le cadre d'un enseignement scientifique, il s'agit bien ici de l'expression de valeurs qui ne correspondent pas aux enseignements évolutifs réalisés en classe de seconde. En effet, la classification évolutive conduit à placer biologiquement l'Homme en continuité avec le reste du vivant et pourrait conduire à percevoir une continuité morale avec les êtres vivants

"A mesure que l'homme a songé davantage non seulement au bien, mais aussi au bonheur de ses semblables; à mesure que l'habitude résultant de l'instruction, de l'exemple et d'une expérience salutaire a développé ses sympathies au point qu'il les a étendues aux hommes de toutes les races, aux infirmes, aux idiots et aux autres membres inutiles de la société, et enfin aux animaux eux-mêmes, le niveau de la moralité s'est élevé de plus en plus". (Darwin, 1876/2004, p.165).

Valeur esthétique

La valeur esthétique est globalement peu présente dans les débats scientifiques en collège et en lycée mais elle est omniprésente dans les manuels des SVT qui valorisent la beauté et la diversité du vivant. (Barroca-Paccard, 2015). Cette présentation vise à susciter un intérêt et un respect pour le vivant par l'utilisation d'éléments visuels, sensibles, d'accès facile pour tous les publics (Quertier et Girault, 2011).

La valeur esthétique de la biodiversité a aussi été considérée en contexte scolaire à travers la notion de rapport affectif au vivant (Franc, Reynaud et Hasni, 2013)). Il ressort globalement de ces études que ce rapport affectif est important à prendre en compte dans la mise en place d'un enseignement de la biodiversité. Lindemann-Matthies (2005) montre aussi que ce rapport affectif se co-construit avec les connaissances et qu'il est possible de modifier le point de vue négatif exprimé pour

certaines espèces en fournissant un apport de savoirs scientifiques témoignant de l'importance de la notion d'apparement au vivant.

Cette modification n'est cependant pas toujours dans le sens d'une amélioration de l'expérience esthétique car le développement de l'écologie évolutive peut aussi conduire à percevoir une réalité plus cruelle. Pierre Henri Gouyon (2001, p.49) exprime cela à travers la question de l'harmonie du monde vivant :

« D'un côté, nos concitoyens nous disent: "Nous trouvons que la nature c'est beau, et vous aurez beau nous dire tout ce que vous voudrez, nous continuerons à le penser". Et je les comprends, d'autant que nous-mêmes, pouvons également penser ainsi quand nous ne sommes pas dans notre laboratoire. Mais d'un autre côté, il y a cette vision d'une nature extraordinairement conflictuelle (...)»

Conclusion

La mise en place d'une éducation à la biodiversité s'inscrit dans le développement actuel des « éducation à » mais doit s'appuyer sur une intégration disciplinaire au sein des SVT. En ce sens, elle est source de tension au sein d'une discipline scolaire. Cette tension disciplinaire nous semble être l'occasion de mieux définir la place et le rôle des savoirs et des valeurs dans la construction de cette notion. En effet, en l'état actuel :

« il n'est pas facile pour l'enseignant de tenir de bout en bout la combinaison des dimensions scientifiques et humaines des problèmes sociétaux et (...) une dérive peut aisément le conduire soit du côté du pôle scientifique, soit du côté du pôle humain. » (Orange Ravachol, 2014)

La prise en compte explicite des valeurs constitue un enjeu important dans cette réflexion. En effet, les « éducation à », loin de la vision caricaturale dépeinte par Alain Beitone dans « Educations à... Ya basta ! », ont l'intérêt de mettre en évidence les implicites de l'enseignement disciplinaire. Le rapport que les naturalistes ont développé à la protection de la nature puis à la biodiversité montre bien que la compréhension du monde vivant modifie les valeurs qui y sont associées. Une éducation à la biodiversité doit donc envisager de construire une base scientifique et évolutive du vivant tout en intégrant de manière explicite les valeurs qui y sont afférentes dans un processus d'émancipation scientifique et d'acculturation au vivant. C'est à cette condition qu'une éducation à la biodiversité pourra traduire dans l'action des comportements raisonnés qui ne soient pas des « bons gestes » issus d'un « catéchisme républicain » au sens où l'ont présenté (Fleury et Fabre, 2006)

Bibliographie

- AUBERTIN C., BOISVERT V. ET VIVIEN F.-D., (1998). La construction sociale de la question de la biodiversité. *Nature Sciences Sociétés*, 6(1), 5-19.
- BARROCA-PACCARD, M. (2015). *Biodiversité et recomposition disciplinaire en SVT : Une étude de cas à partir des manuels scolaires de collège et de lycée*. Document soumis pour publication.
- BARROCA-PACCARD, M., ORANGE-RAVACHOL, D. ET GOUYON, P.-H. (2013). Éducation au développement durable et diversité du vivant : la notion de biodiversité dans les programmes de sciences de la vie et de la Terre. *Penser l'éducation*, Hors-série décembre 2013, 467-485.
- BEITONE, A. (2014). Educations à... Ya basta !. Repéré à : <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone>

- BERGANDI, D. ET GALANGAU-QUERAT, F. (2008). Le développement durable, les racines environnementalistes d'un paradigme. *Aster*, 46, 31-44.
- CARLSON, A. (2007/2015). Environmental aesthetics. Dans E. Craig (éd.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London : Routledge, Repéré à : <http://www.rep.routledge.com/article/M047>.
- CLAVEL, J. ET FEL, L. (2011). *Les esthétiques de la nature sous l'influence culturelle de l'écologie*. Repéré à : <http://www.sfecologie.org/regards/2011/06/10/r19-esthetique-verte-clavel-et-fel>
- DARWIN, C. (1876/2004). *La descendance de l'Homme et la sélection sexuelle*. (2ème édition). Les classiques des sciences sociales.
- FLEURY, B. et FABRE, M. (2006). La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français. *Recherches en éducation*, (1), 67-78.
- FRANC, S., REYNAUD, C. et HASNI, A. (2013). Vers une éducation à la biodiversité : prise en compte des savoirs, de l'affectivité et des comportements, *Éducation et socialisation* [En ligne], (33).
- GIRAULT, Y. et ALPE, Y. (2011). La biodiversité, un concept hybride entre science et gouvernance. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (éd.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, (p. 383-401), Dijon : Éducagri.
- GOUYON, P.-H. (2001). *Les Harmonies de la Nature à l'épreuve de la biologie. Évolution et biodiversité*. Paris : INRA.
- LANGE, J.-M., et VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? ». *Didaskalia*, (28), 85-100.
- LANGE, J.-M., TROUVE, A. et VICTOR, P. (2007). *Expression d'une opinion raisonnée dans les éducations à. Quels indicateurs ?*. Colloque AREF, Strasbourg.
- LARRERE, C. (2002). Avons-nous besoin d'une éthique environnementale ? *Cosmopolitiques*, (1), 69-85.
- LE GUYADER, H. (2008). La biodiversité : Un concept flou ou une réalité scientifique ? *Courrier de L'environnement de l'INRA*, (55), 7-26.
- LEAKEY, R. and LEWIN, R. (1995). *The sixth extinction: patterns of life and the future of humankind*. New York : Doubleday.
- LHOSTE, Y. et VOISIN, C. (2013). Repères pour l'enseignement de la biodiversité en classe de sciences. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (7), 107-134.
- LINDEMANN-MATTHIES, P. (2005). "Loveable" mammals and "lifeless" plants : how children's interest in common local organisms can be enhanced through observation of nature. *International Journal of Science Éducation*, 27(6), 665-677.
- MARIS, V. (2010). *Philosophie de la biodiversité. Petite éthique pour une nature en péril*. Paris : Buchet/Chastel.
- MAUZ, I. (2011). Le renouveau des inventaires naturalistes au début du XXI^e siècle, *Quaderni*, (76), 13-23.
- MEINARD, Y. (2010). La biodiversité, une notion-clef du rapport cognitif à la réalité. *Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques"*, Digne les Bains 2010, Digne Les Bains, France, 16-33.
- MILL, J. S. (1874/2003). *La Nature*. Paris : La découverte.

- MORET, J. (2013). *L'enseignement de la biodiversité dans l'enseignement scolaire*. Rapport rendu public lors de la Conférence environnementale 2013.
- ORANGE RAVACHOL, D. (2014). Les « Éducatons à » et les sciences de la nature : entre dédisciplinarisation et redisciplinarisation, *Éducation et socialisation*, 36.
- QUERTIER, E. et GIRAULT, Y. (2011). Tendances actuelles de la mise en exposition de la biodiversité. *Colloque international Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques, Dignes, 2010*. Repéré à : http://www.refere.uqam.ca/pdf/monographie_Actes_Colloque_Dignes_2011.pdf
- RAFFIN, J.-P. (2005). De la protection de la nature à la gouvernance de la biodiversité. *Ecologie & politique*, 30(1), 97-109. doi : [10.3917/ecopo.030.0097](https://doi.org/10.3917/ecopo.030.0097)
- SCHAEFFER, J.-M. (1996) *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- SERPANTIE, G., MERAL P. et BIDAUD, C. (2012). Des bienfaits de la nature aux services écosystémiques. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], 12(3), Repéré à : <http://vertigo.revues.org/12924> ; DOI : [10.4000/vertigo.12924](https://doi.org/10.4000/vertigo.12924)

L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires?

Angela BARTHES, Sylviane BLANC-MAXIMIN, Yves ALPE, Michel FLORO, EA ADEF Université d'Aix-Marseille,

Résumé

La « forme scolaire » a connu plusieurs évolutions dont celle de l'émergence des « éducations à » qui peuvent solliciter des spécificités locales et donc attribuer une fonction éducative aux territoires. Cet article s'intéresse particulièrement à l'émergence de l'éducation au patrimoine et distingue celle qui se réfère aux savoirs disciplinaires (exemple du patrimoine enseigné en histoire de l'art), de celle qui se réfère aux territoires locaux (exemple des projets écoles-territoires). L'objet est d'analyser comment cette « éducation à » modifie la « forme scolaire ». La question de la légitimité des savoirs liés à des particularismes locaux, le repérage de démarches pédagogiques et les dispositifs d'évaluation différents alimentent également la réflexion sur les formes d'éducation au patrimoine local, les valeurs implicites et les finalités qui sous-tendent sa mise en œuvre.

Mots-clés : « éducations à », éducation au patrimoine, forme scolaire- espaces ruraux- finalités et valeurs, territoires, écoles primaires

Summary: The "school structure" has undergone several evolutions, including the recent «educations to» trends; these call for specific local features and therefore assign an educational function to territories. This article deals with the emergence of "education to heritage" and differentiates the academic field of knowledge (ex: heritage through the history of art) from the territory based approaches (ex: the school-territories projects). The aim is to analyze how this "education to" modifies the "school structure". Question such as the legitimacy of local-based knowledge, the variety of assessment procedures, their underlying implicit values and objectives are explored.

Key words: heritage education, rural areas, school form, territories, primary school, aims et values

Introduction : Histoire de la forme scolaire et contextes d'émergence de l'éducation au patrimoine

La « forme scolaire » mise en place à la fin du XIX^e siècle (Vincent, 1994, Monjo, 1998) a conduit à faire admettre par tous, comme des nécessités inhérentes à l'acte d'enseigner, un certain nombre de caractéristiques : règles impersonnelles et structure hiérarchique dans la classe, un seul maître responsable d'un groupe d'élèves triés par âges, existence d'un lieu distinct et fermé. Mais la forme scolaire s'applique aussi aux contenus scolaires, en imposant un découpage horizontal du savoir en « matières scolaires », qui s'appuient sur des savoirs scientifiques de référence. Elle suppose un découpage et un caractère cumulatif des savoirs, et un contrôle du processus de transmission et de ses résultats (examens, diplômes, inspections).

Son organisation s'appuie dès l'époque de J. Ferry sur la définition d'enjeux spécifiques, qui dépassent largement le cadre de l'école : l'éradication des particularismes locaux va de pair avec la diffusion des valeurs de la modernité et l'exaltation du sentiment national. Il est admis que l'enseignement dans son ensemble y contribue, comme y contribue sur le plan symbolique la figure emblématique du maître d'école. Le système éducatif est donc conçu à la fois pour enseigner et éduquer. Ces fonctions sociopolitiques de l'école (Prost, 1992), analysées dès le début du XX^e par E. Durkheim (1992) justifiaient donc dans les enseignements la présence de valeurs (morale, citoyenneté, patriotisme...), ou même de positions idéologiques, fort peu remises en question jusqu'aux années soixante.

Cette place des valeurs a connu un rétrécissement progressif au cours du lent processus de didactisation des contenus scolaires (1960-1990). La massification scolaire (Merle, 2009) donne la priorité aux contenus de savoir. La méfiance résultant de la mise en cause idéologique (Baudelot & Establet, 1972) des fonctions de l'école (inégalité des chances scolaires, rôle du capital culturel...) par le développement de la sociologie de l'éducation et la « théorie de la reproduction » (Bourdieu & Passeron, 1970) conduit à suspecter tout élément semblant relever plus ou moins d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993). De nombreux professeurs se considèrent alors strictement comme des enseignants, ils ne sont plus des éducateurs. Ils fondent leur légitimité sociale par la légitimité scientifique et académique des savoirs qu'ils dispensent. L'enseignement à l'école va donc s'organiser autour de la question des « fondamentaux ». Il s'agit de déterminer une base éducative minimale indispensable, qui se décline par tranches d'âge.

Vers les années 1980, se dessine une conception de plus en plus utilitariste de l'éducation, fondée sur l'employabilité future, qui s'accompagne de la montée en puissance du modèle des compétences inspiré de l'entreprise (Ropé & Tanguy, 1994). Elle prétend répondre à une crise de l'école (Joshua, 1999), et est caractérisée par le doute sur l'utilité sociale des savoirs. Elle favorise l'émergence dans les années 90 en France des « éducations à » (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012). Parmi ces « éducations à », certaines sont directement en prise avec leurs contextes territoriaux, en particulier l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement durable, l'éducation au patrimoine, l'éducation aux territoires. Outre que ces « éducations à » remettent partiellement en question le partage entre la fonction d'instruction, centrée sur les savoirs, et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à transmettre, la question ancienne de l'éradication des particularismes locaux laisse aujourd'hui la place à la prise en compte des spécificités locales pour appuyer les « éducations à » au point que les chercheurs signalent que les territoires peuvent apparaître comme médiateur des processus éducatifs (Floro, 2013) ou encore peuvent devenir de véritables acteurs de l'éducation (Barthes & Champollion, 2012).

Cet article se place dans ce contexte, et s'intéresse particulièrement à la question émergente de l'éducation au patrimoine (Musset, 2012 ; Barthes, 2013). Il tente d'analyser comment l'émergence de cette « éducation à » modifie les rapports aux savoirs et aux institutions

scolaires en s'intéressant particulièrement aux formes localisées de cette éducation qui se diffuse dans le système formel. Cette recherche fait suite, d'une part, aux questionnements concernant les conditions d'intégration de l'école dans son territoire (Lange et al, 2010), d'autre part à ceux relatifs aux valeurs et finalités éducatives.

L'éducation au patrimoine aujourd'hui: contextes et modalités

Les formes de l'éducation au patrimoine

L'éducation au patrimoine prend aujourd'hui trois formes : dans la première, elle s'intéresse à l'éducation le plus souvent formelle, mais pas exclusivement, et concerne les connaissances « sur » les contenus patrimoniaux. En France, par exemple, la charte « Adopter son patrimoine » rédigée en 2002 pose les jalons de l'éducation formelle au patrimoine suivie de l'intégration du patrimoine dans le socle commun des connaissances et des compétences de 2005. Puis l'intégration dans les programmes scolaires de l'histoire de l'art en 2008 à l'école primaire et en 2009 au collège, et enfin l'enseignement d'exploration sur les langues et cultures de l'antiquité au lycée en 2009 viennent compléter le tableau.

La deuxième forme de l'éducation au patrimoine, est plus une éducation « par » qu'une éducation « sur ». Elle vise à susciter une communauté de valeurs et d'identification à des spécificités territoriales par le biais d'une culture commune émergente partagée (Allieu-Marie & Frydman, 2003), mais elle poursuit également, dans les écoles, les associations, ou les populations des objectifs éducatifs spécifiques. Si les bases de l'éducation par le patrimoine sont posées par la « convention concernant la protection du patrimoine mondial » de l'UNESCO en 1972, depuis peu, cette communauté de valeurs repose aussi sur les notions de patrimoines immatériels, tels qu'ils sont définis par la « convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel » (2003). Les populations sont ainsi de plus en plus sollicitées à la fois dans l'émergence patrimoniale, et dans la transmission de valeurs dites de « bien commun » avec une analogie évidente à l'éducation au développement durable. Elles sont considérées comme un jalon majeur de la mise en place d'une culture commune. Elles participent à ce titre, aux programmes locaux ou mondiaux de patrimonialisation porteurs de valeurs propres, qui comprennent toujours un volet éducatif, même s'ils ne sont pas explicités en tant que tels comme une éducation au patrimoine.

La troisième forme, est une éducation « pour » le patrimoine. Si les objectifs sont clairement semblables, c'est-à-dire susciter une communauté de valeurs, la formulation « pour » indique clairement une posture « utilitariste » de l'éducation. La posture se place dans un cadre plus vaste d'éducation au territoire (Partoune, 2012, Girault & Barthes, 2014) et des processus de patrimonialisation épousant alors la nouvelle gouvernance territoriale, telle qu'elle a été envisagée dans les politiques publiques de développement durable des territoires. Les objectifs pédagogiques ne sont pas toujours explicites, mais les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation territoriale sont parfaitement énoncés.

Les référentiels de l'éducation au patrimoine

De ces trois formes d'éducation au patrimoine découle une réflexion sur les référentiels sur lesquels s'appuient ces « éducations à ». Elles peuvent en effet faire référence à des savoirs disciplinaires (exemple : Le patrimoine pariétal dans la grotte Chauvet enseigné en histoire de l'art), mais peuvent faire référence également à des projets actuels d'implication des élèves dans des processus de patrimonialisation des territoires sans référence à des contenus disciplinaires (Exemple

du dispositif étudié ci-dessous « Les trésors de nos villages » intégré à un projet de territoire). Il y a donc, comme le résume la figure ci-dessous, dans l'éducation sur, par et pour le patrimoine des référentiels très distincts qui peuvent intervenir dans des proportions différentes selon les formes éducatives qui se développent mais qui renvoient à des finalités différentes.



Figure 1 : les formes de l'éducation au patrimoine

N'épousant pas les contours des disciplines formelles, l'éducation au patrimoine, s'inscrit dans les « éducations à » (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012). Elle pose à ce titre, un certain nombre de problèmes épistémologiques (Barthes & Alpe, 2012) interrogeant sa légitimité. L'éducation au patrimoine peut se poser comme une forme très territorialisée de l'éducation (Barthes & Champollion, 2012). De ce fait elle sollicite un partenariat entre l'éducation formelle et la sphère locale, souvent associative, quelquefois institutionnelle impliquant un questionnement éthique (Bruxelle, 2006). Elle peut constituer une dimension spécifique de l'intelligence territoriale (François, 2008) et met en place son propre dispositif éducatif en relation ou non avec la sphère formelle.

Quelle éducation au patrimoine en référence aux territoires locaux ?

L'orientation de la recherche

La recherche présentée ici s'appuie sur des dispositifs d'éducation au patrimoine mis en place dans le cadre de l'éducation formelle à tous les niveaux. A titre d'exemple, l'étude de cas que nous présentons ici se situe dans des écoles primaires des Alpes du Sud. Le dispositif a été suivi et analysé par les chercheurs qui ont rassemblé l'ensemble des contenus enseignés, les supports utilisés, les productions des élèves et les évaluations réalisées. Ces données ont fait l'objet d'un bilan à partir d'une grille d'analyse ad hoc pour mettre en évidence la somme d'informations avec ses champs de références (prescrits et effectifs) et ses caractéristiques, et pour identifier les modes d'évaluations scolaires proposées, les intentions enseignantes et les résultats obtenus.

Description succincte de l'étude de cas : les « Trésors de mon village »

Dans le département des Hautes-Alpes, un dispositif intitulé « Les trésors de mon village » incite les élèves des classes primaires rurales d'une communauté de communes à découvrir des éléments matériels et immatériels, potentiellement patrimoniaux, de leur village et des villages proches. Ce projet est à l'initiative de l'association départementale OCCE 05⁹ qui a négocié le

⁹ L'Office Central de la Coopération à l'École est un mouvement pédagogique national, de statut associatif, qui développe au sein des écoles et des établissements de l'Éducation Nationale les valeurs ci-dessous : « une philosophie éducative, caractérisée par les valeurs de solidarité, de respect des identités, du partage des savoirs et des responsabilités, de l'exercice effectif de la démocratie à l'école par les enfants et par les jeunes ». (Site National OCCE consulté le 31/3/2014). A ce titre, une convention lie la Fédération Nationale et le Ministère de

financement du projet auprès de la communauté de communes concernée. Le programme « clés en mains », avec un cahier des charges imposé, est proposé par une association support qui n'est pas neutre aux niveaux axiologique et téléologique. Elle prend appui sur les valeurs de partage, d'apprentissage coopératif et revendique une primauté à les faire vivre à l'École. L'institution Education Nationale n'assure pas la promotion de ce projet. Elle ne tolère qu'une délégation à l'OCCE.

Les élèves partent à la découverte, dans les environs proches de leur école, d'éléments potentiellement patrimoniaux : des « trésors ». Ils reçoivent des aides de personnes dites « ressources » installées depuis longtemps sur ce territoire. Une fois la recension terminée, les élèves sélectionnent huit objets, activités ou curiosités géographiques remarquables. Ethnologues en herbe, ils partent à la recherche d'objets potentiellement patrimoniaux, enquêtent sur le terrain, récoltent des informations dans des ouvrages et sur la toile.

Les produits du projet se présentent sous quatre formes : des textes documentaires d'élèves sur chaque objet, déposées dans un espace du site OCCE 05 réservé aux élèves des classes participantes; une série d'énigmes à résoudre par les élèves d'autres classes, *via* des correspondances mail, pour identifier le « trésor » d'un village et le localiser; un dépliant touristique comprenant huit « trésors », imposé dans le cahier des charges du projet par la communauté de communes et destiné à ses offices du tourisme, une exposition à destination d'un public varié (élèves participants et habitants).

La présentation de quatre objets patrimonialisés (parmi les huit choisis) par chaque classe a lieu lors d'une rencontre de fin d'année, regroupant toutes les classes participantes. Indépendamment de ce programme, des classes peuvent en inviter d'autres sur les sites de leur village. Les élèves se munent en guides touristiques des « trésors » du village pour les faire découvrir à leurs pairs lors des visites *in situ*.

L'analyse du projet par les chercheurs

Le projet a ensuite fait l'objet d'une évaluation par les chercheurs. Le matériel utilisé comprend : un questionnaire passé avant le démarrage du projet puis un autre passé deux mois après la clôture du projet sur un panel représentatif de 90 élèves sur 5 écoles participantes, 7 entretiens semi-directifs individuels d'une trentaine de minutes auprès d'enseignants participants, l'ensemble des productions des élèves, les discours du concepteur et du financeur du projet.

La grille d'analyse a permis d'évaluer la perception du patrimoine chez les élèves et de l'éducation au patrimoine chez les enseignants avant et après le projet, d'évaluer la présence de savoirs acquis par les élèves et d'identifier leurs référentiels, par la mesure de l'écart entre les intentions déclarées des enseignants et les résultats effectifs, par le repérage des formes (modalités, évaluations...etc..) prises par les différentes phases du projet, et enfin par la mise au jour des objectifs du projet et de ceux des enseignants.

Concernant les sept entretiens semi-directifs auprès des enseignants, les échanges ont porté sur leurs objectifs et motivations à engager les élèves dans ce dispositif d'éducation au patrimoine et sur leur conscience des aspects éthique et éducatif sous-jacents de ce projet. Les enseignants étaient aussi appelés à s'exprimer sur leur conception du patrimoine et de l'éducation au patrimoine. Dans leurs réponses, le patrimoine apparaît avant tout comme une « richesse » venue du passé, qui peut

(l'Education Nationale. Ce mouvement est reconnu d'utilité publique et agréé au titre des associations complémentaires de l'École.)

contribuer à fonder une identité locale et qui renvoie à la notion de constitution d'un collectif : « *Le patrimoine surtout local, c'est la richesse, c'est l'identité des enfants et il faut savoir d'où viennent les choses.* » ; « *c'est une culture commune partagée* » ; « *c'est ce qu'ont construit nos « pères », nos anciens* ». Ils identifient l'éducation au patrimoine en lien avec l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique, mais sa fonction est centrée sur la transmission intergénérationnelle et sur la culture partagée.

Concernant les questionnaires proposés aux 90 élèves de CM âgés de 10 à 12 ans, des questions identiques ont été posées avant la mise en œuvre du projet, puis, deux mois après la fin du projet pour identifier l'acquisition de savoirs et l'apprentissage de savoir-faire liés au projet. Mais le questionnaire post- projet a été aussi enrichi de nouvelles questions concernant la connaissance du patrimoine local et l'attitude par rapport à la protection et à la promotion de ce patrimoine. Il s'avère qu'avant le projet, 27% des élèves étaient incapables de citer un élément patrimonial de leur village tandis qu'après le projet, tous les élèves sont capables d'en nommer au moins 5. Le patrimoine identifié par les élèves post-projet est majoritairement architectural (sur les 54 éléments patrimoniaux cités, 68,5% sont architecturaux) et les autres éléments nouveaux concernent des curiosités géographiques et des traditions (fêtes...).

Pour autant, les savoirs scolaires sont très peu identifiés. 46% des élèves déclarent qu'ils n'ont rien appris et se révèlent incapables de nommer des savoirs issus du projet. 37 % des élèves déclarent mieux connaître leur village sur le plan historique d'abord, géographique et scientifique ensuite, mais ces connaissances sont peu reliées à des notions plus générales et restent donc confinées à leur localité. Enfin, 27% relient ce qu'ils ont appris à des savoirs plus scolaires, en tous cas, présents dans les programmes officiels en vigueur (les rois du Moyen-Age, les châteaux-forts.....). Pourtant, tous les professeurs affirment avoir fait construire des liens aux élèves entre ces savoirs locaux et les curricula des disciplines scolaires.

En revanche, concernant les savoir-faire, les 212 réponses des 90 répondants décrivent, pour 33,5%, des capacités cognitives (reconnaître un village grâce à des indices, regarder autrement les monuments, les paysages), pour 20%, des capacités transversales (savoir écrire un texte pour informer, chercher des informations) et pour 46,5%, des capacités psychosociales (parler en public du projet, travailler avec d'autres personnes). De plus, les savoirs locaux sont essentiellement transmis par des personnes ressources autodidactes et autochtones. Enfin, le sens conféré par la moitié des élèves à l'acquisition de ces savoirs et capacités est focalisé vers une valorisation du territoire : « *C'est pour attirer des touristes* ». Les autres réponses concernent trois thèmes : une meilleure connaissance du milieu de vie (20%), la compréhension de la vie au village autrefois (20 %), la découverte de richesses et d'activités originales (10%).

Les productions d'élèves comprennent des panneaux d'exposition qui donnent à voir des textes informatifs manuscrits, toilettés par les enseignants, et complétés par des dessins ou des schémas légendés réalisés par les élèves. Les dépliants touristiques contiennent des textes informatifs écrits par des élèves, supervisés par les personnes ressources, des photographies de cartes IGN et d'objets patrimoniaux prises et traitées par les membres de l'OCCE.

Les discours des organisateurs mettent au jour une partition négociée entre la fonction éducative étayée des valeurs de partage et d'entraide et la fonction utilitariste au service du développement des territoires (Barthes, Alpe, 2012). Des extraits du discours du président de la communauté de communes confirment cette simultanéité des deux fonctions : « *C'est bien les enfants de se retrouver ensemble pour travailler et faire une exposition ensemble. C'est important de ne pas être contre mais être avec* » pour la fonction éducative, et « *On pourra faire venir des gens hors du département.* »... « *Le rôle des élus d'est de vous aider*

financièrement : c'est un très bon placement qu'on fait parce que c'est vous qui avez l'avenir de notre pays. » pour la fonction utilitariste liée au développement touristique d'un territoire rural assez pauvre.

Discussion : Quelles modifications de la forme scolaire face à l'éducation au patrimoine en référence aux territoires locaux?

Si ce dispositif d'éducation au patrimoine s'appuie exclusivement sur des particularismes locaux pour assurer le développement présumé des savoirs des élèves, il n'apparaît pas vraiment que cette posture constitue à la fois une modification partielle de la forme scolaire et une modification des rapports aux savoirs et élèves, lesquels ont des prolongements significatifs sur les apprentissages des élèves. Les modifications sont, à notre sens, de deux ordres.

Une évolution des rapports aux savoirs vers l'expérientiel

Dans ce dispositif, une porosité pédagogique est installée entre milieu scolaire et milieu local par l'intervention de personnes extérieures à l'Éducation nationale. En conduisant les élèves hors les murs, elle entraîne une modification des rapports aux savoirs par la place accordée à l'expérience dans l'apprentissage, ce qu'un courant d'éducation relative à l'environnement (ERE) appelait déjà l'expérientiel (Berryman, 2007). L'étude du dispositif « Les trésors de mon village » apparaît comme une traduction opératoire du modèle de Pruneau & Chouinard (1997). La place de l'expérience, entendue comme « un contact direct et fréquent avec les phénomènes et acteurs du milieu d'appartenance » est centrale. Elle permet la découverte des ressources des villages et fait ressentir aux élèves l'impression de continuité avec le passé (Chapman, 1993). Cette démarche se situe dans un courant d'ERE - l'éco-ontogénèse (Berryman 2007) liée à la conception d'une éducation au territoire en tant que lieu de vie (Girault & Barthes, 2014). Selon (Berryman, 2007), cité par Girault, l'éco-ontogénèse « est un processus s'étendant à la durée entière de la vie (...) qui fait référence à un phénomène la genèse de l'être (...) relié à l'environnement et engagé, tout au long de sa vie et de manière réflexive, dans ses relations. ». Ces approches à fortes consonances expérientielles et affectives se différencient donc des courants d'ERE, plus positivistes, basés sur des études de milieux comme les activités d'éveil (Giolitto, 1982). La démarche éducative repose ici sur l'interaction et le contact direct entre l'apprenant et son territoire. Les élèves vivent une expérience dans laquelle ils développent des savoir-faire et en retirent quelques connaissances factuelles.

L'évaluation, la grande absente des dispositifs qui cache en réalité une réduction des savoirs acquis par les élèves

Dans ce dispositif, l'éducation « sur » le patrimoine est peu présente car les savoirs acquis même localisés sont reliés à la personne « locale » qui en donne le récit. Le dispositif véhicule principalement une éducation « pour » le patrimoine, mobile central du projet des acteurs territoriaux pour lesquels l'implication de la population locale est centrale mais comporte aussi quelques éléments propres à une éducation « par » le patrimoine mise en place par les enseignants. Celle-ci se traduit par une volonté des adultes de susciter une communauté de valeurs chez les élèves et une modification de leur regard sur leur environnement. Les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation territoriale sont clairement énoncés et intégrés par les élèves. Mais cette éducation reste exempte de réflexion critique sur la notion de patrimoine (celle-ci est pourtant possible dès l'école primaire), de savoirs, et demeure cantonnée à un développement de valeurs exogènes (non discutées) qu'il s'agit de faire découvrir et s'approprier par les apprenants, sans débat

réflexif. Ainsi, des savoirs locaux anciens sont remis au goût du jour à l'aune des attendus économiques, des modes et allants de soi concernant la nature et le patrimoine, qui seraient vertueux *a priori* dans une compétitivité entre territoires accrue. De fait, il n'existe pas de mise en question des valeurs dominantes à l'œuvre.

De surcroît, il s'avère qu'aucune évaluation n'a été pratiquée par les enseignants concernant *a minima* les savoirs patrimoniaux locaux. Seules, les attitudes coopératives ou collaboratives développées par les élèves ont été soulignées, de manière vague, par les enseignants, lors de nos entretiens. Or, le modèle d'apprentissage coopératif est relié à une pédagogie implicite qui fonctionne sur des valeurs jugées les meilleures *a priori*, non mises en débat et imposées *de facto* aux élèves, ce qui semble contraire au sens profond d'une « éducation à ». On constate ainsi que l'évaluation, élément omniprésent du modèle scolaire, est absente des dispositifs d'éducation au patrimoine local étudiés. Face à ce modèle qui pourrait modifier la forme scolaire, la question des acquis des élèves est centrale.

Par ailleurs, les enquêtes des chercheurs, effectuées au niveau des contenus des projets, ont seulement consisté à identifier la présence d'apprentissages notionnels prescrits dans les programmes officiels du premier degré de l'Éducation Nationale. Elles montrent une réduction des savoirs scolaires acquis à l'école élémentaire. En effet, les apprentissages notionnels déclarés par les élèves des écoles élémentaires font état de savoirs locaux sur la connaissance du milieu proche (aménagement techniques, faune et flore spécifiques) et sur l'histoire locale (sites, légendes, objets de la vie quotidienne). Mais ces derniers ne sont pas reliés à un mode d'apprentissage scolaire. De plus, les entretiens avec les enseignants montrent que leur acquisition n'est pas identifiée comme un objet d'apprentissage. Quel statut, quelle valeur et quelle légitimité peut-on accorder à ces savoirs locaux non reliés dans le cadre scolaire? Comment les enseignants les considèrent-ils alors?

Des dispositifs « sournois » d'aliénation de l'éducation à son territoire installés à l'insu des enseignants ?

Dans les entretiens réalisés auprès des enseignants sur l'effet espéré du dispositif auprès des élèves, nous avons repéré une absence de convergences entre leurs déclarations et les résultats des élèves. En effet, les enseignants interrogés déclarent de manière formelle, relier quasi systématiquement les projets aux savoirs du socle commun de connaissances et compétences, mais les réponses des élèves concernant les savoirs acquis ne vont pas dans ce sens. Le transfert ou la décontextualisation des savoirs ne s'est pas opérée chez les élèves. Par exemple, la notion de style architectural des monuments locaux ou celle d'étage de végétation étudiée à partir d'une montagne locale n'ont pas été réinvesties ensuite dans l'étude de paysages ou de monuments extérieurs au pays et aucune mise en forme scolaire des savoirs n'est présente dans les classeurs des élèves. De fait, on note peu d'apports de savoirs en relation avec le socle commun de connaissances et de compétences (2006) au niveau de la compétence « fonder une culture commune à tous les élèves quelle que soit leur origine sociale ou culturelle ».

En effet, ces dispositifs poursuivent des objectifs divers, peu reliés à l'acquisition de savoirs scolaires ou savants. Il faut rappeler qu'il s'agit aussi de faire produire des dépliants touristiques destinés aux offices du tourisme locaux, ce qui oriente très clairement le projet vers le besoin des acteurs locaux, et non vers l'acquisition de savoir scolaires. Si celle-ci existe, elle n'est pas la priorité, elle est un résultat indirect. Quid du processus éducatif à l'œuvre, dans ces éducations au patrimoine ? Les enseignants peinent, d'une part, à prendre du recul et à développer une analyse critique des dispositifs proposés « clés en main ». D'autre part, ils entrevoient, dans ces projets, une manière séduisante de s'échapper d'une forme scolaire aujourd'hui remise en question.

Rappelons que si une évaluation des savoirs acquis par les élèves n'a pas été envisagée, en revanche, une évaluation superficielle de la qualité des produits finaux a été réalisée. Son impact sur les relations municipalité-école (propos rapporté d'un enseignant participant : « *La réalisation d'un dépliant touristique valorisait notre travail aux yeux de la commune, de l'association des amis du village et ça créait une espèce de lien.* ») a apparemment suffi à justifier l'intérêt éducatif du dispositif. Les contenus des textes des dépliants n'ont pas été validés par les enseignants mais par des personnes bénévoles dites « ressources », sans qualification patrimoniale reconnue. Cette démarche questionne la place et le rôle de l'enseignant pour ce type de production. C'est dire que les finalités ne sont pas fondamentalement orientées, même pour les enseignants, vers une éducation au patrimoine local.

Conclusion

En réponse à notre question initiale, l'analyse montre que ce dispositif est pourvoyeur de quelques savoirs et que leur nature et leur importance sont discutables. En effet, assez peu de traces de savoirs, par rapport aux nombreux savoir-faire, ont été collectées dans les questionnaires. De plus, ce sont essentiellement des savoirs locaux transmis par des personnes ressources autodidactes non professionnelles. Certes, ces savoirs peuvent trouver leur place dans un enseignement formel, scolaire, mais sous certaines conditions qui n'ont pas été identifiées dans les données. La première condition est de susciter la mobilisation de ces savoirs locaux dans d'autres situations éducatives. La seconde est la mise en lien avec les savoirs attendus dans le Socle Commun de Connaissances et Compétences (2005). Pour autant, le modèle expérientiel n'est pas à remettre en cause puisqu'il ne fait que développer un autre rapport au savoir. En revanche, la compétence professionnelle de l'enseignant qui consiste à prendre appui sur des savoirs locaux pour faire acquérir les savoirs prescrits par l'Éducation Nationale apparaît essentielle à mobiliser dans un véritable projet d'éducation au patrimoine local.

Mais, à travers l'analyse de ce dispositif d'éducation au patrimoine, nous avons aussi constaté que se développait un amalgame entre le projet de développement local autour du patrimoine et le projet d'éducation au patrimoine local. Le dispositif étudié comprend nettement une dimension utilitariste de l'éducation au service des territoires, de leur développement touristique ou de leur aménagement. La construction d'une identité du territoire chez les enfants « du pays » est visée. Ces derniers doivent assurer une promotion patrimoniale dans leurs familles, plus largement dans la population locale, et une promotion touristique auprès des visiteurs extérieurs au territoire.

L'assimilation pratiquée entre le patrimoine et l'éducation au patrimoine a pour première conséquence l'effacement total ou partiel du projet éducatif devant l'action de valorisation territoriale à conduire. Cet amalgame entre projet de développement local et projet d'éducation au patrimoine est susceptible de constituer un frein éducatif si l'on considère que cette dernière se doit d'apporter une formation à l'apprenant aux choix critiques de société sur la base de contenus scientifiquement avérés, hors du champ de la communication engageante et de la soumission librement consentie (Joule & Py, 1999 ; Joule 2000). Nous confirmons donc là l'hypothèse émise par Lucie Sauvé concernant l'éducation au développement durable (Sauvé, 2006) que l'éducation au patrimoine correspond à un rétrécissement du champ de l'éducation à l'environnement répondant à l'économicisation du monde.

Par extension, cette réduction d'ambition éducative se traduit par de nouvelles logiques éducatives induites par les dynamiques de projet de développement des territoires, notamment par une sorte d'autolégitimation de l'introduction des acteurs de terrain dans la sphère éducative et comportementale. Ce lien établi entre les établissements éducatifs et les acteurs du territoire impose une certaine modification de la forme scolaire qui constitue une facette de celles portées par les « éducations à » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). L'éducation au patrimoine s'insère, comme

l'éducation au développement durable, dans une période historique de grande « pression » économique et peut constituer (aux yeux de certains acteurs en tout cas) un facteur de développement territorial et de croissance économique. Ses modalités peuvent varier d'une forme éducative à l'autre, selon qu'il s'agit d'une éducation « sur », « pour » ou « par » le patrimoine avec des implications éthiques différentes et des liens aux territoires différents. Ces derniers peuvent alors être support éducatif, raison d'être éducative, ou encore instrumentaliser l'éducation pour leur développement économique propre. Mais force est de constater qu'aujourd'hui que l'éducation au patrimoine fait le choix d'asseoir sa légitimité sur des dynamiques locales entraînant l'amorce du changement de logiques éducatives qui s'opère actuellement entre l'éducation et son territoire. Il ne faut pas omettre que l'éducation au patrimoine doit son impulsion aux instances internationales dont l'objectif est de promouvoir une communauté de valeurs universelles liées à un pouvoir. Il y a donc ici une dynamique ascendante qui implique que l'adéquation aux valeurs entraîne une reconstruction locale au travers de ce filtre. A ce titre, il semble que la dialectique qui prévalait – valeurs (de la république) à transmettre versus effacement des particularismes locaux - se transforme en un système dans lequel les valeurs dominantes s'appuient sur et transforment les spécificités locales dans une direction convergente dite universaliste. Ses objectifs peuvent varier, mais l'un d'entre eux, dominant, reste l'éducation aux valeurs universelles ou la mise en commun de valeurs partagées dans les processus de développement économique des territoires, sans qu'elles puissent être discutées, choisies, problématisées, critiquées sur les territoires : elles ne renvoient pas véritablement au final, du moins à ce jour, à des valeurs locales mais à des valeurs liés à un pouvoir dominant. Quid alors des positions des chercheurs qui semblent placer l'éducation au patrimoine comme éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000) voire une éducation aux choix, à la tolérance, à la prévention des conflits, ou alors la considérer comme un aspect du droit du citoyen (Branchesi, 2007) ? Au-delà des intentionnalités affichées, force est de constater un appauvrissement des savoirs transmis, et de la formation de citoyens susceptibles de s'immiscer dans la sphère décisionnelle.

Références bibliographiques

- ALLIEU-MARIE, N. et FRYDMAN, D., (2003). L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves, <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire-et-education-prioritaire/articles/lenseignement-du-patrimoine-et-la-construction-identitaire-des-eleves.html>
- AUDIGIER, F. (2000). Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship, Strasbourg, Conseil de l'Europe, cultural cooperation
- AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Compétences et contenus. Les curriculums en questions. In Bruxelles, *Perspectives en éducation et formation*. De Boeck.
- BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- BARTHES, A. (2013). L'éducation au patrimoine : une approche territorialisée de l'éducation en émergence ? *Congrès AREF Montpellier : 27-30 août*.
- BARTHES, A. et ALPE, Y. (2012). Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, *Revue Spirale*, 50, 197-209.
- BARTHES, A. et CHAMPOLLION, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. *Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions* 10, 36-51. Québec
- BERRYMAN, T. (2007). L'autobiographie environnementale : la prise en compte des dimensions écologiques dans les histoires de vie, (p. 311 – 334), *Colloque international Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Tours : Université François Rabelais de Tours.

- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BRANCHESI, L., (2007). *Heritage education for Europe: outcome and perspectives*. Roma : Armando Editore.
- BRUXELLE, Y. (2006). Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 6, 159-178.
- CHAPMAN, D. (1993). Adult education and our common future. *Adults Learning*, 4(8), 222.
- DURKHEIM, E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (1ère éd. 1922)
- FLORO, M., (2013). Rapport au savoir et territorialisation des processus d'éducation : l'exemple d'une « question vive », l'éducation au développement durable. *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF) Montpellier*, Juin.
- FRANÇOIS, L. (2008). (dir.). *Intelligence territoriale*. Lavoisier.
- GIOLITTO, P., (1982). *Pédagogie de l'environnement*. Paris : PUF.
- GIRAULT, Y. et BARTHES, A. (2014), L'éducation aux territoires, Repères pour une éducation et formation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté - À la croisée féconde des regards et des savoirs. 80^{ème} congrès de l'ACFAS, 8-9 Mai, Montréal
- JOSHUA, S. (1999). L'école entre crise et refondation. Paris : La Dispute
- JOULE, R.-V. et PY, J. (1999). Engagement, dissonance et norme d'internalité : éléments de réflexion et principes d'action. *Connexions*, 72, 171-184.
- JOULE, R.-V. (2000). Pour une communication organisationnelle engageante : vers un nouveau paradigme. *Sciences de la Société*, 50/51, 279-295.
- LANGE, J.-M., VICTOR, P., JANNER, M., SADJI, H., ABDULAZIZ, J., CHAMBON, Ch., GRESSUS, Y., SOUSSAN, X. et TAMION, M. (2010) *Conditions de l'intégration d'une école dans son territoire : déterminer les appuis et obstacles*. Colloque international IFREE, La Rochelle, 24 -25 juin 2010
- MERLE, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002). Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école- Chartes pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine ». *B.O.E.N.* 18.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2005). Socle commun de connaissances et compétences. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*, 23 avril.
- MONJO, R. (1998). La forme scolaire dans l'épistémologie des sciences de l'éducation. *Revue française de Pédagogie*, 125, 83-93.
- MUSSET, M., (2012), Education au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune, *Dossier d'actualité Veille et analyse*, 72, mars.
- PAGONI, M. et TUTIAUX-GUILLON, N., (2012). Les éducations à, Quelles recherches, quels questionnements, *Spirale* 50.
- PARTOUNE, C., (2012). Développer une intelligence commune du territoire, Education relative à l'environnement, *Regards. Recherches. Réflexions*, 10, Québec, 36-51.
- PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché, in Houssaye, J. [dir.]. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 61-76.
- PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.

PRUNEAU, D., CHOUINARD, O. et GRAVEL, H. (1998-1999). Le chaînon manquant la compréhension de la relation personne-groupe social environnement. Bilans enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement 1*, 209, 215.

ROBOTOM, I. et HART, P., (1993). *Research in environmental Education*, Deaking, Deaking University Press.

ROPE, F. et TANGUY, L. [dir.] (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

SAUVÉ, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable. *In Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Energie/Francophonie*, 72 (12), 33-41.

VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Spécificités disciplinaires dans la mise en œuvre de l'Éducation au Développement Durable au Chili

Adolfo BERRIOS et Angela BARTHES

Aix-Marseille Université, UMR : Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF)

Résumé

Au Chili, l'Éducation au Développement Durable (EDD) prend surtout sa place dans les disciplines d'Histoire, Géographie et Sciences Sociales (HGSS) et de Sciences Naturelles (SN). Considéré comme une Question Socialement Vive (QSV), le DD renvoie à un projet complexe et controversé, donc son enseignement ne semble pas aller de soi. Dans cette étude¹⁰, nous avons voulu comprendre par la méthode d'analyse des représentations sociales, comment les spécificités disciplinaires interagissent dans la mise en œuvre de cette « éducation à... ». Les résultats montrent que, s'il existe bien une manière différente d'envisager l'approche du DD selon l'ancrage disciplinaire des enseignants du cycle de básica¹¹, leurs pratiques disciplinaires ne modifient au final que peu les objectifs dominants et militants du développement durable, à savoir la promotion des petits gestes (ex : trier ces déchets), et une conception développementaliste de l'environnement indiscutable, ce qui vient aussi en contradiction avec les textes promouvant l'éducation critique souvent mise en avant dans les institutions éducatives.

Mots-clés : Chili, éducation au développement durable, questions socialement vives, représentation sociale, disciplines scolaires.

Abstract

In Chile, Education to Sustainable Development (ESD) takes place primarily in the disciplines of History, Geography and Social Sciences (HGSS) as well as in Natural Sciences (NS). Considered that socially acute question, the sustainable development (SD) is as complex as controversial, so that its teaching is not straightforward. In this study¹, we have wanted to understand by using Social Representation approach how the disciplinary specificities interact for building this "Education to...". Results show that there are very different ways of considering the SD according to the disciplinary anchorage of teachers of basic schools², their disciplinary practices do not contribute to question this mode of development, which seems to be an additional obstacle to the implementation of a critical perspective of the ESD.

Keywords: Chile, education for sustainable development, socially acute questions, social representations, school subjects.

¹⁰ Cette étude a été menée dans le cadre d'une thèse en cours en Sciences de l'éducation à l'Université d'Aix-Marseille. Sous la direction d'Angela Barthes et Pierre Champollion, il s'agit d'une recherche comparative France-Chili relative aux enseignements et pratiques éducatives liés à l'EDD.

¹¹ Le système éducatif chilien est divisé en trois cycles : *parvularia*, *básica* et *media*. Après la réforme du système éducatif en 2009, la durée du cycle *básica* dure six ans, ce qui comprend des élèves entre 6 et 13 ans.

Introduction : l'EDD au Chili

Après l'invitation de l'Organisation de Nations Unies (ONU) à faire des années 2005-2014 la décennie de l'Éducation au Développement Durable (nommée ci-après EDD), les composantes éducatives des différents états se modifient en un vaste chantier pour atteindre les objectifs du développement durable (nommée ci-après DD). Coordonnée par l'UNESCO, cette décennie invite les États membres à mettre en place, dans tous les niveaux de leur système éducatif, des stratégies nationales afin de développer des compétences favorables à ce projet politique planétaire.

Au Chili, l'intégration de l'EDD a été progressive et différents programmes ministériels comme l'*Educacion medioambiental*¹², ou le *Pais de eficiencia energetica*¹³ participent à sa mise en pratique à tous les niveaux du système éducatif. Afin d'orienter les processus éducatifs chiliens dans le cadre de cette éducation, au cours de l'année 2009, différents acteurs (gouvernement, communautaires, entrepreneurs et académiques) vont élaborer la *Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable*¹⁴ (nommée ci-après PNEDS). En s'appuyant sur les expériences de l'éducation environnementale menée dans les années quatre-vingt-dix, le but de la PNEDS est de promouvoir une citoyenneté active dans la construction du DD au pays. En s'inspirant de la définition du rapport Brundtland, ce texte officiel chilien considère que ce mode développement est capable de concilier le développement économique et social avec la préservation de l'environnement. De ce fait, il vise améliorer la qualité de vie des citoyens. D'un point de vue éducatif, la PNEDS souligne que certaines idées directrices didactiques et méthodologiques doivent guider les pratiques éducatives menées dans le cadre de l'EDD. Ainsi, le développement de la pensée systémique et interdisciplinaire, la capacité de dialogue pour la résolution de problèmes, le travail en équipe, le respect de la diversité et une disposition à agir, sont fondamentales pour préparer des personnes réflexives, capables d'agir dans le présent mais en pensant dans le futur (*Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable*, 2009).

Dans le cadre de programmes scolaires, le DD et les problématiques liées à la protection de l'environnement deviennent un objectif transversal de tous les programmes des disciplines scolaires. Néanmoins, ces thématiques prennent une place plus explicite dans le curriculum d'étude de deux disciplines: l'Histoire, Géographie et Sciences Sociales (nommée ci-après HGSS) et les Sciences Naturelles (nommée ci-après SN). Désignées comme protagonistes de l'EDD, les enseignants de ces disciplines sont censées de mettre en œuvre les orientations méthodologiques préconisées par la PNEDS. Mais cette tâche n'est pas facile et leurs pratiques éducatives rencontrent différentes types de difficultés.

¹² Education environnementale. Ce programme du ministère de l'Environnement vise à prendre conscience de l'importance du développement durable dans la protection de l'environnement et du patrimoine naturel.

¹³ Pays d'efficacité énergétique. Ce programme du ministère de l'Énergie vise à développer des attitudes quotidiennes favorables à une utilisation efficiente et responsable de l'énergie.

¹⁴ La politique Nationale d'Éducation pour le Développement Durable.

Une partie de ces difficultés vient de l'objet principal de cette « éducation à... », le DD. Leurs thématiques portent des enjeux complexes, qui mêlent des interrogations d'ordre scientifique, social, mais aussi de valeurs, dont la relation avec les questions socialement vives (nommée ci-après QSV) est étroite (Legardez et Simonneaux, 2011). L'introduction de QSV rompt avec la structure traditionnelle des disciplines scolaires et pose la question à propos de la pertinence des approches disciplinaires pour saisir la complexité de ce type de questions (Tutiaux-Guillon, 2011). En effet, la littérature scientifique signale l'existence des divergences dans l'approche des disciplines scolaires vis-à-vis de l'EDD. Ainsi, l'identité de l'enseignant par rapport à sa discipline (Tutiaux-Guillon et Considère, 2010) et l'influence de sa représentation sociale face au DD (Lange, 2008) peuvent conditionner la manière d'aborder l'EDD. De plus, chaque discipline scolaire semble importer partiellement ses propres connaissances et méthodes dans l'enseignement du DD (Vergnolle-Mainar, 2006). D'autre part, inscrit dans le cadre des « éducations à... », elle affiche une volonté en faveur de l'enseignement de comportements et pratiques éco-citoyens, ce qui pose le problème par rapport à légitimation des savoirs incertains (Alpe et Barthes, 2013).

En considérant le rôle des représentations sociales dans la gestion didactique des QSV (Legardez, 2004), cette étude se propose de repérer et de comparer les représentations sociales du DD des enseignants d'HGSS et SN, afin d'analyser comment celles-ci influencent la mise en œuvre de cette « éducation à... ». À partir de cette analyse, cette recherche invite à réfléchir sur comment l'HGSS et les SN s'inscrivent dans l'EDD et sur les pratiques éducatives nécessaires, dans le cadre de ces deux disciplines, pour favoriser l'enseignement des questions complexes associées au DD.

Problématique de l'étude

La mise en place au niveau de l'éducation des stratégies favorables au projet politique international du DD suppose un défi aux pratiques éducatives habituelles. Loin d'être considérée comme un modèle de développement accepté pour tous, cette notion véhicule certaines contradictions (Mancebo, 2006) et des idéologies (Sauvé, 2011), ce qui suscite la méfiance par rapport aux objectifs poursuivis dans le cadre de ce projet onusien. De plus, cette « éducation à... » véhicule des savoirs non disciplinaires qui possèdent un caractère juridique issu des compromis politiques et qui sont donc, par essence, polémiques (Lange et Victor, 2006). Ainsi, certains contenus d'enseignement comme par exemple : le réchauffement climatique, la biodiversité, les biocarburants, etc., mobilisent des savoirs peu stabilisés et incertains qui font l'objet de controverses et de discussions au sein de la communauté scientifique. Considérées comme QSV (Legardez et Simonneaux, 2006), ces questions représentent un enjeu pour la société et constituent un objet de débat, y compris au niveau de leurs modalités éducatives (Simonneaux, J., 2011).

Selon Legardez (2006), l'enseignement des QSV entraîne certaines difficultés dans le travail didactique de l'enseignant, puisqu'il s'agit d'objets d'enseignement qui ne se présentent pas forcément sous l'apparence de question dans les prescriptions curriculaires de programmes scolaires. Elles se présentent plutôt de façon neutre et non problématisée, donc leur enseignement implique de prendre des risques. Ainsi, selon le degré de « vivacité », l'enseignant problématisé ou déproblématise la question : soit il choisit de problématiser, donc il « réchauffe » la question avec le risque d'être envahi par des débats idéologiques, soit il déproblématise, donc il la « refroidit » avec le risque de se limiter à un apprentissage normatif.

Etant donné que les enjeux sociaux que suscitent les QSV interpellent « *les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors l'institution) et renvoient à leurs représentations sociales* » (Legardez, 2006, *op. cit.*, p. 21), la mise en place de stratégies éducatives nécessite la prise en compte de savoirs préalables des acteurs. En effet, cette tâche se révèle essentielle afin d'anticiper de possibles obstacles aux situations d'enseignement-apprentissage. Par exemple, dans le cas du DD, des études nous montrent que les futurs enseignants français d'HG et SVT élaborent une représentation particulière de cet objet d'enseignement y compris en termes de contenu (Jeziorski et Legardez, 2013; Urgelli, B. et al., 2011; Urgelli, B., 2009).

Donc, face au rôle de l'HGSS et SN dans la mise en œuvre de l'EDD au Chili, dans cette étude nous chercherons à savoir comment les enseignants de ces deux disciplines gèrent, l'insertion de l'EDD dans les programmes. Pour ce faire, nous interrogerons leur représentation sociale face au DD, afin de mettre en évidence les « *facteurs psychosociologiques que déterminent les positions et comportements* » (Legardez et Simonneaux, 2011, *op. cit.* p.2) par rapport à cet objet d'enseignement. Puis, à partir d'une analyse comparative de ces éléments représentationnels, nous tenterons de comprendre de quelle manière celles-ci interagissent dans leurs pratiques éducatives menées à propos de l'EDD. Sachant par ailleurs, que l'objectif principal des processus éducatifs menés dans le cadre de la PNEDS est la formation de personnes réflexives, capables de participer à la construction du DD au pays, notre but est d'examiner si leurs pratiques éducatives, favorisent ou non, en termes d'appui et obstacle, la mise en place d'une perspective critique et citoyenne de l'EDD. C'est-à-dire, une éducation qui invite les élèves à réfléchir sur les complexités et les controverses que soulève le projet planétaire du DD (Audigier, 2011).

Cette étude tentera donc de répondre aux questions suivantes :

- Les enseignants d'HGSS et SN ont-ils une représentation sociale du DD ? Si c'est le cas, quel est son contenu et comment est-elle structurée ?
- Quelles similitudes et différences présentent leurs représentations sociales ?
- Comment les représentations disciplinaires influencent-elles les enseignements ?
- Constituent-elles un atout ou un obstacle pour le développement d'une perspective critique de l'EDD ?

Méthodologie

La population interrogée

L'échantillon est composé de 24 enseignants d'HGSS et 23 de SN appartenant à établissements scolaires d'éducation « *básica* ». Dans ce cycle, le DD fait partie de nouvelles bases curriculaires (2012) de ces deux disciplines.

Cet échantillon vient compléter les études effectuées dans d'autres pays (France, Allemagne, Pologne, Québec, Maroc) dans le cadre de programmes de recherche sur l'implémentation de l'EDD dans différents pays et différents contextes territoriaux et disciplinaires.

Recours à la théorie de représentations sociales

Nous avons analysé les connaissances des enseignants par rapport au DD en nous appuyant dans la théorie de représentations sociales transposée aux domaines éducatifs (Barthes, Alpe, 2015). Selon la définition proposée par Jodelet (1989), une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée qui nous permet d'interpréter et de donner un sens à notre réalité quotidienne. Il s'agit d'une forme de connaissance « naturelle » ou « naïve », élaborée à partir de notre expérience, des informations qui circulent dans notre environnement et des savoirs provenant de l'éducation. Abric (1994, *op.cit.*), signale que le repérage de cette « vision du monde » que portent les individus ou les groupes pour agir ou prendre position, est considéré comme indispensable pour comprendre la dynamique de leurs interactions sociales et d'éclairer les déterminants de leurs pratiques sociales.

Moscovici (1961) décrit le mécanisme de construction d'une représentation sociale à travers deux processus : l'objectivation et l'ancrage. Le premier processus – l'objectivation – permet à l'individu de concrétiser le mot, tandis que la deuxième opération – l'ancrage – implique l'intégration cognitive de l'objet représenté au système de pensée préexistant. Cet enracinement cognitif est conditionné par les facteurs environnants (*ibid.*), c'est-à-dire que les normes, les valeurs, le contexte social et idéologique, etc., jouent un rôle dans la réappropriation de l'objet dans le système de référence de l'individu.

En accord avec l'approche structurale, une représentation sociale s'organise autour de deux systèmes : un noyau central et un système périphérique (Abric, 1994a). Le noyau central est composé par quelques éléments qui donnent la signification à la représentation et assurent sa stabilité et cohésion. Le système périphérique constitue sa partie plus accessible et la plus concrète de la représentation. Grâce à leur flexibilité, ces éléments intègrent de nouvelles informations en relation avec le contexte immédiat.

Enquête par questionnaires

Dans ce travail, nous avons employé l'approche quantitative développée par Vergès (1994), laquelle a servi de référence à d'autres recherches menées sur les représentations sociales et l'enseignement de QSV (Legardez, et Al., 2013; Barthes et Jeziorski, 2012, *op.cit.*; Lebatteux, 2011). A travers la passation d'un questionnaire¹⁵, notre objectif était d'identifier le contenu de la représentation et son organisation interne.

¹⁵ Le questionnaire utilisé avait quatre questions. Nous présentons ici les résultats de la première question « d'évocation spontanée ».

Afin de repérer les éléments du noyau central et du système périphérique d'une éventuelle représentation sociale du DD, nous avons activé le processus représentationnel des enseignants par une question d'« évocation spontanée » : Citez entre cinq et dix mots ou expressions « qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez l'expression développement durable ». Pour traiter leurs réponses nous avons procédé de la manière suivante. Dans une première étape, en tenant compte de la dispersion des éléments évoqués et de la taille de l'échantillon, nous avons regroupé en catégories les mots ou expressions citées. A partir de leur proximité lexicale et sémantique, nous avons rassemblé les mots ou expressions proches dans une même catégorie. Dans une deuxième étape, nous avons classé ces éléments en retenant deux indicateurs : la fréquence d'apparition du terme dans la liste à la suite du mot inducteur et son rang d'apparition. Manuellement, et avec l'aide du logiciel EXCEL, nous avons calculé la fréquence moyenne et le rang moyen de chaque élément. Le croisement de ces deux critères nous a permis d'établir un tableau à quatre cases (tableau 1). Ce tableau nous fournit, de manière descriptive et exploratoire, quelques informations sur les éléments centraux et périphériques de la représentation sociale. En suivant la méthodologie proposée par Verges (2001), nous avons fait notre analyse avec les éléments qui représentent au moins 30 % de la population interrogée. Enfin, pour faciliter la lecture du tableau, nous avons traduit les catégories de chaque tableau de l'espagnol au français.

Tableau 1: tableau utilisé pour lire¹⁶ la structure de la représentation sociale

	Rang moyen faible	Rang moyen fort
Fréquence forte	Case 1 : Éléments dont la fréquence est élevée et le rang faible Présomption de centralité	Case 2 : Éléments dont la fréquence est élevée et le rang éloigné Première périphérie
Fréquence faible	Case 3 : Éléments dont la fréquence est faible et le rang faible Seconde périphérie	Case 4 : Éléments avec une fréquence faible et un rang éloigné Troisième périphérie

Entretiens

Afin d'explicitier les réponses de la question d'évocation, nous avons enregistré 15 entretiens semi-directifs (7 enseignants d'HGSS et 8 enseignants de SN). Pour ce faire, nous avons rédigé un guide d'entretien à partir des réponses obtenues dans le questionnaire. Notre but était d'approfondir les éléments qui sont susceptibles d'intégrer leur représentation sociale. Nous exposerons dans notre analyse et discussion quelques extraits traduits en français.

Résultats

Question d'évocation spontanée chez les enseignants d'HGSS

¹⁶ Selon Abric (2003), la première case concentre les éléments de fréquence majeure et cités dans les premiers rangs de la liste d'évocation. Donc, il est possible qu'ils intègrent la partie centrale de la représentation. La deuxième case regroupe les éléments plus importants du système périphérique. La troisième case, dite « zone des éléments contrastés », contient des éléments considérés comme importants par un faible nombre de personnes. Ces éléments peuvent révéler l'existence d'une représentation différente pour un sous-groupe de personnes. Enfin, la quatrième case rassemble les éléments les moins cités et qui occupent les rangs les plus éloignés de la liste.

Tableau 2 : structure de la représentation sociale des enseignants d’HGSS (n=26¹⁷)

Rang moyen < 3,8	Fréquence	Rang moyen > = 3,8	Fréquence
Environnement ¹⁸	14		
Ressources Naturelles	13		
Développement	11		
Economie	8	Normatives	6
Opportunités	7	Gestion des ressources	6
Ecologie	6	Prise de conscience	6
Génération futures	6	Pauvreté	6
Croissance	5	Exploitation rationnelle/modérée	4
Futur	5	Recyclage	4
Soutenabilité	5	Qualité de vie	4
		Compromis	4

La lecture du tableau nous indique que trois catégories (*environnement, ressources naturelles et développement*) sont susceptibles d’intégrer le noyau central de la représentation sociale des enseignants d’HGSS. Elles rassemblent des expressions : *protection de l’environnement/ressources naturelles* et des phrases liées au développement comme : *un développement équilibré, un développement respectueux de l’environnement, etc.* Dans la deuxième périphérie, la catégorie *économie* est significative pour un sous-groupe d’enseignants et certains d’entre eux associent le DD à des *nouvelles/plus d’opportunités*. Toujours dans cette périphérie, l’élément *croissance* semble faire référence aussi à la dimension économique du DD. D’ailleurs, pour une partie des enseignants le DD renvoie à une sorte de conscience écologique et à la *soutenabilité*. Les dimensions d’avenir (*futur*) et intergénérationnel (*générations futures*) sont aussi présentes. L’analyse des éléments de la périphérie la plus éloignée nous donne quelques renseignements sur les éléments centraux. Pour certains enseignants la protection de *l’environnement/ressources naturelles* serait probablement liée à la mise en place de *normatives, d’une nouvelle/meilleure gestion des ressources* et au *recyclage*. Certains pensent qu’il s’agit plutôt d’une *exploitation rationnelle/planifiée*. En outre, certains éléments nous donnent des informations sur la dimension éducative (*prise de conscience, compromis*). Enfin, on observe des préoccupations sociales comme la *pauvreté* et la *qualité de vie*.

¹⁷ Pour construire ce tableau, nous avons retenu les 18 éléments plus cités, qui représentent 72,9 % du total des citations. Le rang moyen d’apparition de ces éléments est de 3,8, ce qui nous permet faire la différence entre les éléments forts et faibles. En relation aux fréquences, nous constatons une rupture (gap) à partir de 11, ce qui nous permet de séparer les éléments ayant une fréquence forte et faible.

¹⁸ La lecture du tableau se fait de la manière suivante : par exemple, l’élément « environnement » a été cité par 14 enseignants.

Question d'évocation spontanée chez les enseignants de SN

Tableau 2 : structure de la représentation sociale des enseignants de SN (n=23¹⁹)

Rang moyen < 3,7	Fréquence	Rang moyen > = 3,7	Fréquence
Environnement	12		
Ressources Naturelles	11		
Energies renouvelables	10		
Développement	8	Recyclage	7
Ecologie	7	Progrès	5
Ecosystème	5	Futur	5
Exploitation rationnelle/modérée	4	Egalité	4
Planète terre	4	Panneau solaire	4
Pollution	3	Réutiliser	4
Flore et Faune	3	Economie	4
Responsabilité	3	Nouvelles technologies	3
		Génération futures	3

Nous observons que pour les enseignants de SN trois catégories sont susceptibles d'intégrer le noyau central de la représentation : *environnement*, *ressources naturelles* et *énergies renouvelables*. Dans la deuxième périphérie la notion du *développement* paraît être significative pour certains d'entre eux. Certains associent le DD à une forme *d'exploitation rationnelle/modérée* des ressources. D'ailleurs, il semble que pour une partie des enseignants le DD est une sorte de conscience écologique. Il s'agit probablement pour eux de protéger les *écosystèmes*, la *planète terre*, la *flore et faune* et lutter contre la *pollution*. Quelques sujets évoquent des valeurs, principalement la *responsabilité*. Enfin, les éléments plus périphériques nous suggèrent que la protection de l'environnement est associée au *recyclage* et à *réutiliser* les déchets. De plus, les éléments : *panneau solaire* et *nouvelles technologies* concrétisent l'élément central *énergies renouvelables*. De façon périphérique nous apercevons aussi le volet socio-économique (*progrès*, *égalité* et *économie*). La catégorie *progrès* renvoie aux phrases : *progrès pour tous*, *progrès pour le pays*, etc. Parmi ces éléments plus périphériques émergent aussi : *futur* et *générations futures*.

En général, le bilan de la question d'évocation spontanée des enseignants nous signale que leur représentation sociale du DD fait référence principalement à la protection de l'environnement et/ou aux ressources naturelles. D'un point de vue comparatif, nous apercevons une légère différence de leurs noyaux centraux et une structure différente de leurs systèmes périphériques, ce qui nous suggère une possible influence des spécificités disciplinaires. Ainsi, le système périphérique des enseignants de HGSS est plus ancré sur la dimension économique du DD, tandis que les enseignants de SN intègrent davantage le volet environnemental du DD. Néanmoins, nous constatons aussi une référence à la notion du développement, qui est plus accentuée chez les enseignants d'HGSS. Nous pensons que cette notion semble jouer un rôle dans leurs interprétations du DD.

¹⁹ Pour élaborer ce tableau, nous avons retenu les 20 éléments les plus cités, ce qui représente un 71,8 % du total des citations des enseignants. Le rang moyen de ces éléments est de 3,7, et constitue le seuil de partage entre les éléments forts et faibles. Après la fréquence 10, nous apercevons un gap dans les fréquences, ce qui nous permet de départager les éléments forts et les faibles.

Nous poursuivons en illustrant ces hypothèses à partir de l'analyse de quelques extraits des entretiens.

Explicitations des représentations²⁰ lors de l'entretien

Un des résultats des entretiens, nous révèle que pour les enseignants la protection de l'environnement et les ressources naturelles sont étroitement liées au DD. Donc, il semble que pour eux la représentation de l'environnement correspondrait à un ensemble de ressources pour les êtres humains (Sauvé, 2003). Ces extraits nous permettent d'illustrer cette hypothèse :

« En effet, l'idée du DD est de protéger l'environnement et leurs ressources naturelles du pays, afin qu'ils ne s'épuisent pas, c'est-à-dire, de les conserver dans le futur et pour les générations futures » (SN2).

« Autrement dit (le DD) c'est lié à la protection de l'environnement, par exemple protéger la forêt et les fleuves du sud du Chili, la montagne des Andes, notre côte pacifique, le désert d'Atacama et d'autres espaces naturels puisqu'ils sont la base de la richesse de notre pays » (HGSS6).

Bien que cette préoccupation environnementale semble présente, nous apercevons une différence dans la manière d'envisager le DD. Ainsi les enseignants de SN semblent aborder le DD plutôt sous l'angle des énergies renouvelables et la préservation de l'environnement, tandis que leurs collègues d'HGSS se concentrent sur la gestion des ressources et semblent développer une approche économique sur ce type de thématiques. Cette perspective différente du DD nous suggère que leurs ancrages disciplinaires influencent leurs représentations, nous exemplifions cette hypothèse à travers ces deux extraits d'entretiens :

« Donc nous parlons de l'effet de l'être humain sur les écosystèmes et dans ce cas on parle précisément du DD comme un moyen pour que les enfants prennent conscience qu'on peut exploiter les ressources, mais en utilisant des énergies propres » (SN8).

« A mon avis tous ces sujets liés au DD ou la soutenabilité sont plutôt liés à la gestion des ressources naturelles d'un point de vue de l'économie ou des politiques économiques nationales. Bien qu'il existe une préoccupation sur l'environnement, je pense que ce sujet se concentre plutôt dans cette partie(...)» (HGSS3).

En conclusion, l'analyse des entretiens nous indique que pour les enseignants de ces deux disciplines, l'EDD est prise plutôt comme une éducation à l'environnement. Donc, le but principal de leurs pratiques éducatives c'est de favoriser des comportements favorables à la préservation de l'environnement, puisqu'il s'agit d'un réservoir de ressources pour le pays. Une approche disciplinaire semble être privilégiée, ce qui pose la question sur l'intégration de trois piliers classiques du DD (économique, social et environnemental).

Discussion

Après cette analyse comparative des principaux éléments représentationnels des enseignants, nous proposons de les discuter des spécificités des approches disciplinaires, leurs similitudes, complémentarités et divergences et de voir comment elles constituent des obstacles ou des atouts dans le cadre de l'implémentation de l'EDD et d'une perspective critique et citoyenne prônée par l'institution.

²⁰ Nous avons utilisé les résultats des entretiens pour expliciter les éventuels éléments centraux de leurs représentations sociales. Donc nous avons abordé certains thèmes qui ont émergé lors de l'analyse de la question d'évocation.

Une approche disciplinaire du DD différente

L'analyse des éléments représentationnels mis en évidence par les questionnaires et des entretiens, semble signaler que le rapport disciplinaire de l'enseignant conditionne la manière d'aborder ce contenu en classe, tel que cela a été documenté dans la littérature (Lange, 2008 *op cit.*). Ainsi, les enseignants de SN associent ces thématiques au développement de nouvelles technologies, plutôt en relation avec l'éco-efficience, tandis que pour leurs pairs d'HGSS les enseignements s'insèrent plutôt dans les différentes dimensions du DD dans le contexte des problématiques posées par les sciences sociales. Pour autant, des recherches précédentes signalent la difficulté des Historiens Géographes à véhiculer les savoirs liés à l'Histoire, la Géographie ou l'Education civique dans le cadre de leurs pratiques éducatives de l'EDD (Audigier, 2011a; Tutiaux-Guillon, 2011a), ce que semble pleinement confirmer cette étude. Si les enseignants d'HGSS s'emparent de cet objet d'enseignement d'un point de vue de la discipline sociale dans lequel ils se sentent mieux préparés, les résultats montrent qu'au final peu de savoirs disciplinaires sont transmis au profit d'une position plus militante de l'enseignant. De la même manière, peu de liens sont fait par les enseignants SN avec leurs savoirs disciplinaires, l'éco-efficience étant alors également vue d'un point de vue technique (et parfois mais plus rarement militant)

Il nous apparaît que ces approches disciplinaires du DD, peut être un obstacle au développement de la pensée systémique chez les élèves, puisqu'elle ramène d'une part un problème complexe à une expression simple déclinée selon l'ancrage disciplinaire (éco-efficience dans le premier cas, responsabilité citoyenne dans le second). Or, de nature complexe, la compréhension des enjeux du DD nécessite une remise en perspective des échelles de temps et d'espace dans des savoirs disciplinaires qui portent leur spécificité. Ces commentaires des enseignants reflètent leur difficulté à intégrer les dimensions du DD dans leurs pratiques éducatives :

« Comme je te disais, je travaille ces contenus avec la classe de technologie, c'est-à-dire, le but c'est de leur montrer qu'on peut développer des activités technologiques sans détruire l'écosystème. Par exemple, ça fait pas longtemps que nous avons fait un projet d'arrosage avec de matériaux de recyclage » (CN3).

« Je travaille sur ce sujet dans la partie d'éducation civique, c'est-à-dire, on leur enseigne des normes, des valeurs pour qu'ils prennent conscience qu'il faut protéger les ressources parce qu'elles nous appartiennent à tous, qu'ils apprennent à être responsables avec l'énergie parce qu'ils seront les futurs citoyens du pays, après je pense que mon collègue de Sciences travaille plus la partie environnementale et tout ce qui en relation avec les énergies renouvelables » (HGSS5).

Une orientation comportementaliste malgré tout

Nos résultats corroborent les analyses des études précédentes (Jeziorski et Legardez, *op.cit* 2013; Jeziorski & Ludwig-Legardez, 2013 ; Floro, 2011). C'est-à-dire, la représentation des enseignants se focalise sur la dimension environnementale du DD et renvoie aux *bonnes pratiques* à adopter pour protéger la nature.

Il semble que les enseignants d'HGSS et CN refroidissent l'enseignement de cette QSV à travers la transmission de gestes quotidiens liés à la protection de l'environnement, comme le recyclage et l'utilisation responsable de ressources (eau potable, électricité). En privilégiant ce type d'activités, l'enseignement de cette QSV prend une dérive normative et descriptive (Barthes et Legardez, 2011), qui valide et légitime tout comportement aux gestes favorables à l'environnement. Ainsi, la discussion autour des questionnements sociétaux, économiques ou culturels que cette notion entraîne prend une place secondaire dans leurs pratiques d'enseignement-apprentissage, ce qui ne contribue pas à la compréhension du caractère complexe du DD.

Cette représentation partielle de cet objet d'enseignement, qu'incite aux enseignants à mener une approche comportementaliste, se révèle comme un possible obstacle au développement d'une perspective critique et citoyenne de l'EDD. Dans leurs disciplines, les enseignants mettent l'accent sur l'apprentissage des pratiques sociales, en écartant la réflexion autour des savoirs disciplinaires. D'un point de vue éducatif, cette déconnexion entre pratiques sociales et savoirs pose la question par rapport au développement des compétences qui permettent aux futurs citoyens du pays, de prendre des décisions éclairées face aux enjeux du DD. Bien que les actions et comportements sont largement promus dans cette « éducation à... », il nous paraît nécessaire d'établir un lien avec les savoirs. En effet, sans savoirs, la capacité d'interrogation et questionnement de défis que soulève ce mode de développement planétaire peut n'avoir sens pour les élèves. Donc, sous cet angle d'approche, ces connaissances disciplinaires pourraient contribuer à étayer leurs pratiques éco-citoyennes menées dans le cadre du DD.

A propos de l'enseignement de bonnes pratiques deux enseignants signalent :

« Sur le sujet de la soutenabilité ce qui nous avons vu c'est le sujet de l'eau. Oui, par rapport à l'eau potable et comment utiliser cette ressource qui est très limité dans ce moment. C'est-à-dire, de faire une utilisation correcte, sans le gaspiller, en le réutilisant » (CN2).

« Je pense que le plus important est pouvoir développer ou aider pour qui les enfants aient une conscience environnementale, ça serait le premier on dirait, qu'ils pensent au recyclage des déchets par exemple » (HGSS2)

Une vision développementaliste de l'environnement partagée, un obstacle à une perspective critique

La présence de la notion du développement, plus accentuée chez les enseignants d'HGSS, nous indique une représentation particulier de la protection de l'environnement. Nous faisons l'hypothèse que cet élément représentationnel véhiculerait implicitement des valeurs et des idéologies associés au paradigme économique libéral. C'est-à-dire, dans ce mode de développement vert, la nature serait réduite à un stock des ressources à exploiter au service de la croissance et du développement économique (Sauvé, 2011). Ce qui nous suggère une approche économique des questions environnementales.

Dans le cadre des enseignements disciplinaires, que ce soit en HGSS ou CN, le DD serait présenté plutôt comme un modèle de développement soucieux de l'environnement, dont toute réflexion sur cette notion controversée est sous-estimé. En se limitant à la question de « comment » gaspiller le moins possible les ressources, cette représentation constitue un obstacle pour l'identification des conflits d'intérêts qui se cachent derrière les questions environnementales (Alpe, 2011). En effet, malgré les polémiques que suscite cette notion, leur introduction dans l'éducation, est une opportunité pour mettre en place une perspective critique de l'EDD, qui encourage aux élèves à remettre en question ce modèle de développement, ainsi que les influences idéologiques qui façonnent notre manière de voir l'environnement (Bader, 2011).

Face à l'image consensuelle du DD qui projette les programmes scolaires (Legardez, 2006, *op.cit*), une approche didactique sous l'angle de QSV, pourrait aider aux enseignants à intégrer dans leurs pratiques éducatives les controverses et contradictions qui entourent ce projet de développement particulier. En prenant en compte la nature de savoirs de références, instables et incertaines, cette perspective didactique offre une place à la complexité qu'entraîne ce type de thématiques. Donc, dans le cadre de processus éducatifs, cette initiative pourrait favoriser le développement de compétences citoyennes, comme la capacité de dialogue et de discussion à propos des enjeux qui pose le DD.

A propos du DD, deux enseignants signalent explicitement :

« En réalité au Chili, nous avons écouté pendant longtemps le discours du développement, du progrès, mais maintenant avec le développement durable je pense qu'on prend plus en compte l'écosystème et l'écologie dans tout ça, puisque avant on laissait complétement à côté le sujet environnemental » (CN1).

« Généralement on ne discute pas sur la définition du concept, plutôt on regarde des vidéos liées à la reforestation et l'exploitation de ressources dérivées du pétrole et après on travaille avec un guide d'études, afin d'analyser l'importance du DD dans la préservation des ressources » (HGSS5).

Conclusion

D'une part nos résultats tendent à montrer que l'ancrage disciplinaire des enseignants d'HGSS et SN serait présent dans l'élaboration d'une représentation sociale du DD. Mais les similitudes mises en évidence démontrent qu'en dépit d'approches différentes, on se retrouve sous des schémas d'appréhension qui se posent comme obstacles de l'acquisition de savoirs et pour le développement de l'esprit critique des élèves pourtant prôné par l'institution. En effet, leurs pratiques éducatives privilégient la réalisation d'éco-gestes, pris dans des modalités différentes (parfois moralisantes) ce qui ne favorise pas le développement d'une citoyenneté active (dans le sens de la gestion de la cité- c'est-à-dire la participation aux décisions) dans la construction du DD au Chili. Donc, nous pensons que le repérage de ces éléments représentationnels disciplinaires peut enrichir la réflexion didactique sur les pratiques éducatives. En considérant les différents programmes ministériels qui participent à la mise en pratique de cette éducation au Chili, il s'avère indispensable de réaliser une intégration curriculaire, en termes des finalités, objectifs et procédures d'évaluation dans les programmes d'HGSS et SN qui n'a pas été effectuée par le corps enseignant. Mais, c'est sous l'angle de QSV que ce dispositif curriculaire doit orienter le processus d'enseignement-apprentissage pour atteindre un objectif d'intégration des savoirs savants et d'éducation critique. Donc, considérés comme ressources, ces connaissances seraient mobilisées dans les questions complexes du DD, en permettant un pont de communication entre les approches disciplinaires.

Bibliographie

ABRIC, J-C. (1994). « L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique ». Dans Guimelli, C. (dir), *Structures et transformations des représentations sociales* (p.73-84). Neuchâtel :Delachaux et Niestlé.

ABRIC, J-C. (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presse Universitaires de France.

ABRIC, J-C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne: Éres.

ALPE, Y. (2011). Le « curriculum sournois » du développement durable. Dans Bader, B. & Sauvé, L. (dir), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique* (p.103-122). Québec: Les presses de l'Université Laval.

ALPE, Y. & BARTHES, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 29, L'enseignement et l'éducation scientifiques face aux crises contemporaines – Approches didactiques. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. Repéré à <http://w3.pum.univ-tlse2.fr/-Les-Dossiers-des-Sciences-de-l-.html>

- AUDIGIER, F. (2011). Penser les temporalités pour penser les questions sociales vives – Éduquer au développement durable pour construire l'avenir. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir), *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation* (p.33-52). Dijon: Educagri éditions.
- AUDIGIER, F. (2011a). Education en vue du développement durable et didactique. Dans Audigier F. et al. (dir), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (p.47-71). Genève : Université de Genève.
- BADER, B. (2011). Éducation à l'environnement dans une société du risque: la conception des sciences privilégiée de l'éducation au développement durable. Dans Bader, B. et Sauvé, L. (dir), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*, (p.223-250). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- BARTHES, A. & LEGARDEZ, A. (2011). Est-il possible d'objectiver l'enseignement des questions socialement vives? Un exemple en éducation au développement durable à l'université. Dans Legardez A., et Simonneaux L. (dir), *Développement durable et autres questions d'actualité, enseigner les questions socialement vives*, (p.195-214). Dijon: Educagri éditions.
- BARTHES, A. & JEZIORSKI, A. (2012). What Kind of Critical University Education for Sustainable Development? A Comparative Study of European Students and Social Representations. *Journal of Social Science Education*, volume 11, n° 4, p. 62-77.
- BARTHES, A. & ALPE, Y. (2015). *L'utilisation des représentations sociales en éducation*, Edition de Boeck, 170 p.
- Bases Curriculaires Educación Básica Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, 2012.
- Bases Curriculares Educación Básica Ciencias Naturales, Ministerio de Educación, 2012.
- BERRIOS, A., BARTHES, A., et CHAMPOLLION, P. (2014). Représentations sociales du développement durable des collégiens selon les niveaux et matières d'enseignement: (5eme, 3eme, SVT et HG). Dans Diemer, A. et Marquat C. (dir). *L'éducation au développement durable, Etat des lieux*. Bruxelles: Editions De Boeck
- FLORO, M. (2011). Développement durable et questions socialement vives. Une approche territorialisée du discours enseignant. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (Dirs.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation* (p. 163-180). Dijon: Educagri Editions.
- FOUREZ, G. (2001). Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. Dans Y. Lenoir, B. Rey & I. Fazenda, *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'interdisciplinarité* (p. 67-84). Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- GIRAULT, Y., LANGE, J.M., FORTIN-DEBART, C., SIMONNEAUX, L., et LEBEAUME, J., (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable: problèmes didactiques. *Éducation Relative à l'Environnement: Regards - Recherches – Réflexions*, volume 6, p. 119-136. Repéré à <http://www.revue-ere.uqam.ca>
- JEZIORSKI, A. & LEGARDEZ, A. (2013). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable dans les représentations des futurs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. *Éducation Relative à l'Environnement: Regards - Recherches – Réflexions*, volume 11, p. 175-194. Repéré à <http://www.revue-ere.uqam.ca/>
- JEZIORSKI, A. & LUDWIG-LEGARDEZ, A. (2013). Éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire. *Revue francophone du développement durable*, n°1, p.59-74.

- JODELET, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p.31-61). Paris: Presses universitaires de France.
- LANGE, J.M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Revue Aster, N°46*, p. 123-154.
- LANGE, J.M. & VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... santé, l'environnement et au développement durable »: quelles questions, quels repères ? *Revue Didaskalia, N°28*, p. 85-100.
- LEBATTEUX, N. (2011). La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21. Appuis et obstacles. Dans *Actes du colloque Éducation au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques*. IUT de Provence, Digne les Bains.
- LEGARDEZ, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 30* (3), p. 647-655.
- LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Paris: ESF.
- LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri Editions.
- MANCIBO, F. (2006). *Le développement durable*. Paris: A. Colin.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- POLITICA NACIONAL DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE (2009), Gobierno de Chile, Cuidando Chile Nueva Institucionalidad Ambiental, 9 de abril de 2009. Reperé à: http://www.sinia.cl/1292/articles-46509_recurso_2.pdf
- SAUVÉ, L. (2011). La prescription du développement durable en éducation: la troublante histoire d'une invasion barbare. Dans Bader, B. et Sauvé, L. (dir), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique* (p.17-43). Canada: Les presses de l'Université Laval.
- SAUVÉ, L., BERRYMAN, T. et BRUNELLE, R., (2003). Environnement et développement: la culture de la filière ONU. *Éducation Relative à l'Environnement: Regards - Recherches – Réflexions, volume 4*, p. 33-55. Reperé à <http://www.revue-ere.ugam.ca/>
- SIMONNEAUX, J. (2011). Architecture et légitimité des savoirs et des expertises en vue d'une éducation postnormale. L'exemple du développement durable. Dans Legardez A. et Simonneaux L., (dir), *Développement durable et autres questions d'actualité, enseigner les questions socialement vives* (p.365-382). Dijon: Educagri éditions.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2011). Histoire-Géographie et éducation au développement durable en France : tensions et redéfinitions. Dans B. Bader & L. Sauvé (Dir.). *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (p. 125-160). Québec: Presses de l'Université Laval.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2011a). Le développement durable en France. Suffit-il de prescrire une question vive pour qu'elle existe à l'école? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (Dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. (p. 215-228). Dijon : Educagri Editions.
- TUTIAUX-GUILLON, N. & CONSIDERERE, S. (2010). L'éducation au développement durable entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation, Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable n°2*, vol.32, p.193-213.

- URGELLI, B. (2009). *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée: le cas du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat, École normale supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon. Repéré à <http://benoit.urgelli.free.fr/Recherches/These-2009/index.html>
- URGELLI, B., SIMONNEAUX, L., LE MAREC, J. (2011). Complexité et médiation d'une question socialement vive: le cas du réchauffement climatique. Dans Legardez A. et Simonneaux L., (dir), *Développement durable et autres questions d'actualité, enseigner les questions socialement vives* (p.67-88). Dijon: Educagri éditions.
- VERGES, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales, Structures et transformations des représentations sociales. Dans C. Guimelli (dir), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 233-253). Neuchâtel : Delachaux et Niestl
- VERGES, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de sociologie*, Vol. 42, No. 3, p.537-561.
- VERGNOLLE MAINAR, C., (2006). Quelle convergence entre la géographie et l'histoire dans une perspective d'"éducation à l'environnement pour un développement durable"?, *Education relative à l'environnement: Regards – Recherches – Réflexions, volume 6*, p.189-196. Repéré à <http://www.revue-ere.uqam.ca/>

L'ancrage territorial du lycée agricole : une spécificité au service d'une pédagogie innovante de la complexité et de l'action, propice à l'éducation au développement durable (EDD).

Patrice CASTEL, doctorant en géographie de l'environnement au Laboratoire GEODE, UMR 5602 CNRS, Université Toulouse 2 – Jean JAURES.

Résumé

Le questionnement de départ se fonde sur une « éducation au territoire » constituant le support privilégié de la construction de la connaissance et d'une citoyenneté active. En premier lieu, l'analyse exploratoire évoque les spécificités identitaires de l'enseignement agricole (démarches pédagogiques singulières et innovantes, ancrage territorial, missions institutionnelles transversales, diversité des dispositifs de formation) et ses profondes mutations en réponse à de nouveaux paradigmes et enjeux sociétaux majeurs.

Dans un second temps, le cadre théorique retenu met en exergue plusieurs dimensions : reconfiguration disciplinaire (géographie / éducation socioculturelle), recompositions curriculaires, poids des trans / inter / pluridisciplinarité, évolution des cadres notionnel et conceptuel, contexte territorial, recours à l'analyse systémique.

Enfin, une présentation du modèle d'analyse retenu souligne l'intérêt d'étudier l'articulation entre les savoirs scientifiques et les compétences transversales mobilisables dans le cadre de l'EDD, en lycée agricole (outils d'analyse taxonomique et sémantique des données institutionnelles d'ordre épistémologique et didactique qui permettent de mesurer les écarts dans leur évolution, grilles d'enquête et d'entretien à l'adresse des praticiens). Les premières observations sont mises en perspective, dans une logique de développement durable.

Mots clés : Enseignement agricole - Ancrage territorial - Didactique de la géographie - « éducation au territoire » - Education au développement durable (EDD).

Abstract

The starting questioning is based on "territorial education" and constitutes the privileged support to the construction of knowledge and active citizenship. First, the exploratory analysis discusses the specific identity of agricultural education (singular and innovative teaching approaches, local roots, cross- institutional missions, diversity training devices) and its profound changes in response to new paradigms and major social issues.

In a second time, the chosen theoretical framework highlights several dimensions: disciplinary reconfiguration (geography / socio-cultural education) curricular reconstructions, weight of trans / inter / multidisciplinary approach, evolution of notional and conceptual frameworks territorial context, use of systems analysis.

Finally, a presentation of the analytical model used emphasizes the importance of studying the link between scientific knowledge and transferable skills that can be mobilized as part of EDD, in the agricultural high school (taxonomic and semantic data analysis tools institutional epistemological and didactic to measure the differences in their evolution, survey grids and maintenance addressed to practitioners). The first observations are put into perspective, in a logic of sustainable development.

Keywords: *Agricultural education - In local communities - Teaching Geography – “education to the territory” - Education for Sustainable Development (ESD).*

Comment le lycée agricole s'approprié-t-il son territoire, pour contribuer à façonner chez l'apprenant un fort sentiment d'appartenance territoriale, qui lui permet de mieux appréhender la complexité et d'intégrer les notions et concepts propres au développement durable ? Il s'agit là d'une réflexion sur la spécificité et la configuration de l'enseignement agricole sur son territoire d'ancrage, favorisé par les projets éducatifs qui s'appuient sur des pédagogies actives. Dans un premier temps, un état des lieux permet de souligner le caractère particulier de l'enseignement agricole. En second lieu, le cadre théorique de la recherche est exposé sous l'angle épistémologique et didactique. Ensuite, les premiers résultats sont mis en perspective. Enfin, les phases ultérieures de la recherche sont brièvement évoquées, au regard de pistes de réflexion pour l'avenir.

Un état des lieux : quelles sont les spécificités et les évolutions de l'enseignement agricole ?

Pourquoi l'enseignement agricole est-il si souvent présenté comme si particulier, voire atypique ? Ce questionnement de départ renvoie à un enjeu : l'« éducation au territoire », appréhendée comme support privilégié de la construction de la connaissance et d'une citoyenneté active.

Il s'avère que, depuis son origine, l'enseignement agricole a forgé son identité sur la singularité et le caractère innovant des démarches pédagogiques, ainsi que sur son ancrage territorial si caractéristique. Historiquement, il s'est focalisé sur la production agricole, puis a été amené à traiter, ces dernières années, d'objets complexes en développant une approche plus environnementale et socioculturelle de l'espace et en recourant, par exemple, à l'analyse systémique.

Dès lors, des démarches pédagogiques singulières et innovantes ont été mises en œuvre depuis les années 1960, l'enseignement agricole jouant, en particulier, un rôle de précurseur en créant, en 1965, une discipline qui lui est propre (il n'y a pas d'équivalent dans l'Education Nationale) : l'éducation socioculturelle. Celle-ci, s'inspirant des pratiques de l'éducation populaire et de la pédagogie de l'*Ecole nouvelle*, permet d'introduire dans la formation des élèves :

« des matières visant moins à l'acquisition de connaissances qu'à l'épanouissement de l'être (...). L'apprentissage de la démocratie et de la responsabilité est favorisé par la participation à la vie de l'Association sportive et culturelle de l'établissement et aux travaux des différents conseils. L'ouverture à des réalités sociales et culturelles diverses est réalisée lors d'études du milieu naturel et humain et à l'occasion des visites et stages prévus dans les cycles de formation », comme le précisent les Instructions officielles.

Par ailleurs, les enseignants ont pu recourir, dès 1971, au système d'appui pédagogique du Centre d'Expérimentation Pédagogique (CEP) de Florac. Par la suite, la Loi n°84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'Etat et les établissements d'enseignement agricoles privés et portant rénovation de l'enseignement agricole public a conduit à la prise en compte « des agricultures » (c'est-à-dire qu'il n'y plus « un » modèle, mais « des » modèles d'agriculture) et induit le fait que l'appareil de formation doit permettre de préparer des jeunes s'insérant dans ces différents types d'agriculture. En outre, cette réforme a permis une ouverture beaucoup plus large aux métiers ruraux, en affirmant que l'enseignement agricole avait vocation à former les apprenants pour ces métiers. Enfin, elle a conduit à la rénovation d'ensemble de tout l'enseignement technique, de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue, par le changement des contenus, des méthodes pédagogiques, des méthodes d'évaluation, des diplômes.

Toujours à la pointe de l'innovation, l'enseignement agricole a aussi mis en œuvre une expérimentation de l'EDD en 2002-2003 (Fig. 1).

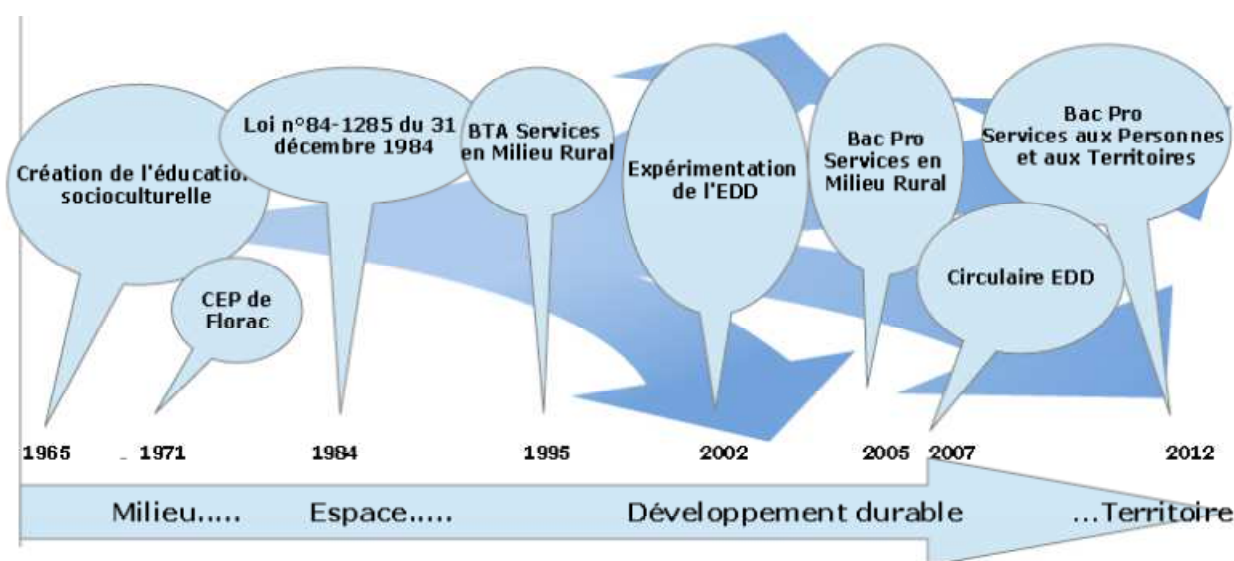


Fig. 1 Evolutions notionnelles et conceptuelles et intégration de l'EDD dans l'enseignement agricole

Ouvert sur différents champs de compétences, l'enseignement agricole est donc investi de missions transversales, confiées par le ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt (MAAF), à savoir la formation initiale et continue, l'animation et le développement des territoires, l'insertion sociale et professionnelle des apprenants et la coopération internationale. Pour cela, il s'appuie sur différents dispositifs de formation, comme par exemple l'enseignement à l'initiative de l'établissement (EIE) qui offre un large espace de liberté aux équipes pédagogiques (Fig. 2).

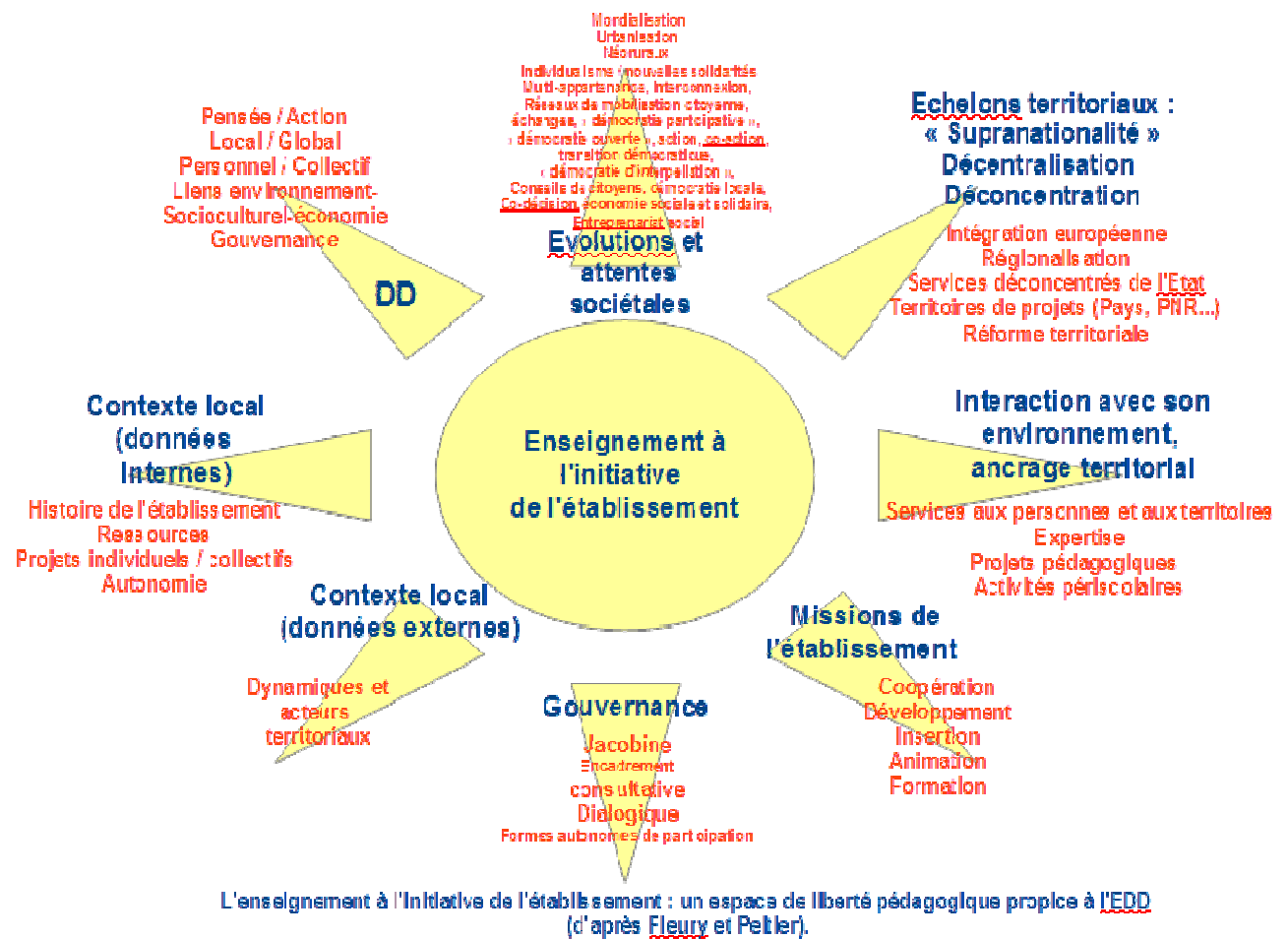


Fig. 2

De ce fait, il est reconnu comme porteur de sens, tant dans le domaine de la pédagogie que dans celui du développement des territoires. Pourtant, il a à répondre aujourd'hui à de nouveaux enjeux qui vont déterminer son avenir.

Un questionnement.

Répondre à des enjeux sociétaux majeurs.

Aujourd'hui, à l'instar de l'Education nationale, l'enseignement agricole est confronté à de profondes mutations (renouvellement du profil sociologique des apprenants), dont certaines sont spécifiques (nouveaux usages de l'espace rural, nouvelles formes de gouvernance des territoires ruraux), ainsi qu'à des enjeux sociétaux qui sous-tendent son devenir. Dans ce contexte, qui impose un renouvellement des pratiques pédagogiques, comment mettre en place des liens nouveaux entre le lycée agricole, les territoires et les acteurs locaux, afin de s'insérer dans les dynamiques de développement durable ? Il s'agit donc pour l'enseignement agricole de répondre à de nouveaux paradigmes : faire en sorte que le territoire reste le support privilégié de la construction de la connaissance et d'une citoyenneté active (dans une logique de développement durable), maintenir la spécificité et la capacité d'innovation pédagogique et d'expertise (au service des apprenants et des territoires) ou encore contribuer à la production d'une alimentation saine et diversifiée dans des « conditions durables », comme le préconisait le Programme national pour l'alimentation, en 2010.

Des enjeux scientifiques

Dès lors, il s'agit de mettre en perspective les enjeux scientifiques inhérents à ces pratiques dans le champ des recherches en didactique et en éducation au développement durable, en insistant sur la reconfiguration des disciplines.

La méthode mise en œuvre vise à questionner l'articulation entre les savoirs scientifiques et le développement de compétences transversales mobilisables dans le cadre d'actions d'éducation au développement durable en domaine scolaire, ainsi que leurs évolutions. Dès lors, en prenant appui sur les travaux de Christine VERGNOLLE-MAINAR et de Nina ASLOUM, il importe de souligner la posture professionnelle de l'enseignant en proie à des attentes sociales fortes : renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement de la géographie en lycée agricole, évolution des représentations des territoires ruraux (d'où une incidence sur les référentiels et les enseignements), introduction de l'éducation au développement durable, au terme de nombreuses pratiques d'expérimentation pédagogiques actives (Centre d'expérimentation pédagogique de Florac et Ecole Nationale de Formation Agronomique), animation des territoires.

Il s'avère que certaines prescriptions posent problème aux enseignants, car les nouveaux parcours éducatifs qui juxtaposent une perspective strictement professionnelle et une « éducation au politique » (mise au service de l'action citoyenne) peuvent apparaître comme contradictoires. Cette démarche, entre recherche fondamentale et recherche-action, nous conduit donc dans un premier temps à collecter et analyser des données institutionnelles d'ordre épistémologique et didactique (rapports d'inspection, instructions officielles, référentiels de formation), avant de vérifier les hypothèses formulées et de mesurer les écarts possibles en utilisant :

- la taxonomie de BLOOM (ou « taxonomie des objectifs »), adoptée de manière institutionnelle par le MAAF, permet d'identifier la nature des capacités sollicitées par un objectif de formation et son degré de complexité en prenant en compte les six niveaux suivants : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Cette classification des niveaux de pensée importants dans le processus d'apprentissage constitue alors une information qui permet d'adapter la méthode d'enseignement et de construire une progression pédagogique adaptée.

- le logiciel TROPES, outil d'analyse de textes qui s'appuie sur une approche morphosyntaxique, un lexique et un réseau sémantique. Les résultats sont présentés sous la forme de rapports ou de représentations graphiques hypertextes.

Les premières hypothèses portent sur le renouvellement des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement de la géographie en lycée agricole (enjeu majeur pour l'appréhension du territoire), l'évolution du regard qui porte sur les territoires ruraux et des cadres notionnels et conceptuels (ex : territoires, territorialisation, territorialité, etc...) qui peuvent expliquer l'incidence sur les enseignements au regard des prescriptions dans les nouveaux programmes et référentiels en baccalauréat professionnel (questionnements didactiques) et l'introduction de l'éducation au développement durable qui a des implications sur les deux points précédents (renouvellement notionnel, conceptuel, dimension civique).

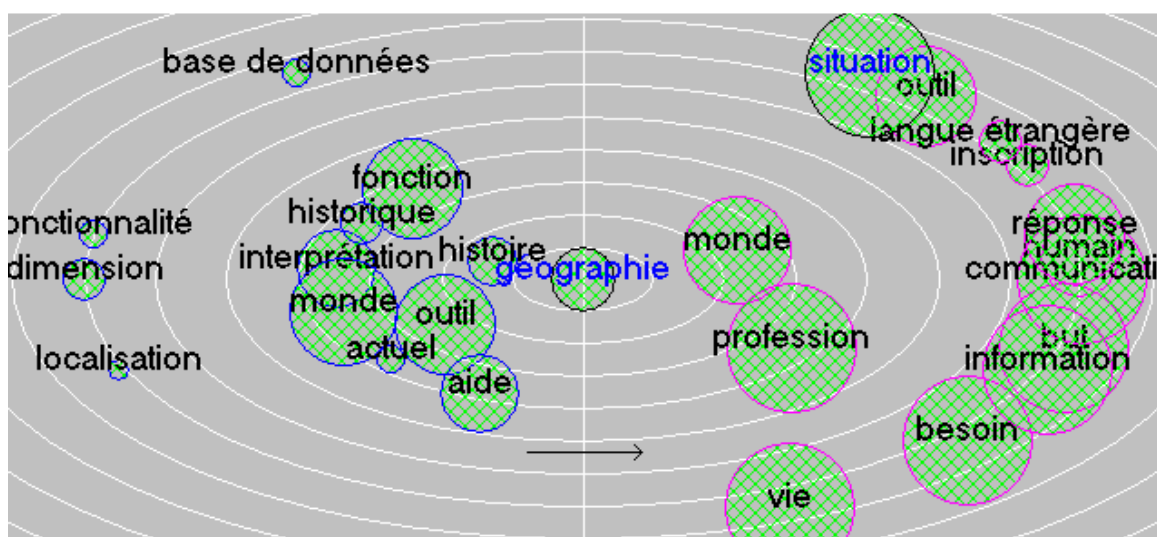
Ce faisceau de paramètres donne, par voie de conséquence, plus de sens aux apprentissages. En effet, Il s'avère que l'apprenant doit être invité à fonder du sens et non à accumuler des savoirs, à questionner les documents, analyser un paysage, s'interroger sur un sujet d'étude, construire des notions utiles.

Les premiers résultats

Des hypothèses vérifiées.

Dans un contexte pédagogique de trans/inter/pluridisciplinarité (qui présente l'avantage de répondre de manière simultanée à plusieurs objectifs des référentiels), le poids de l'éducation socioculturelle (ESC) - discipline propre à l'enseignement agricole – et des sciences économiques, sociales et de gestion (SESG) ou encore de la Biologie-Ecologie génère à la fois une porosité et une dimension concurrentielle avec l'histoire-géographie dans le cadre du module professionnel MP2 (« Contexte des interventions de service »).

Pour autant, la géographie apparaît toujours en position-clé et même centrale dans l'éducation au développement durable, en s'intéressant au territoire de manière transversale, en revisitant des notions et concepts-clés attachés à la discipline (Fig. 3). C'est ce qui se dégage de l'analyse de la dimension curriculaire et de ses recompositions, par exemple au regard du module MP2 du nouveau Baccalauréat Professionnel « Services aux personnes et aux territoires » (SAPAT). Il s'avère qu'un questionnement s'impose quant aux modalités d'adaptation de la formation au territoire d'ancrage de l'établissement, en amenant l'apprenant à caractériser le contexte socioprofessionnel et territorial des activités de service (« profession », « vie », « besoin », « situation », « humain ») tout en distinguant les dynamiques des territoires ruraux et les enjeux de durabilité.



**Fig. 3 La place de la géographie dans le référentiel du Bac Pro SAPAT :
les graphes acteurs et aires (logiciel TROPES)**

A ce titre, nous soulignons l'importance de l'évolution des cadres notionnel et conceptuel (ex : milieu, espace, paysage, territoire) et des modes de raisonnement mobilisés par la géographie. Dès lors, cette discipline permet la prise en compte de thématiques transversales (environnement, paysage, développement local...) et d'objectifs transdisciplinaires (étude de territoire). Territoire et développement durable apparaissent ainsi comme des thèmes-clés dans de nombreux modules de formation en Baccalauréat Professionnel.

Plus spécifiquement, dans l'enseignement professionnel agricole, les modules généraux (EG1-MG1) et professionnels (EP2-MP2), permettent des convergences entre la géographie, l'histoire et les autres disciplines entrant dans l'éducation au développement durable. La géographie scolaire permet la prise en compte de thématiques transversales (environnement, paysage, développement local...) et d'objectifs transdisciplinaires (éducation au développement durable, études de territoire...).

Quelques écarts subsistent

Pour autant, les échanges informels avec les praticiens, rencontrés à l'occasion de sessions de formation pédagogique, font apparaître quelques difficultés dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques. Celles-ci portent sur l'identification du développement durable, notion transversale trop souvent sous-jacente dans les référentiels, le déficit d'approches pédagogiques spécifiques à une EDD (méthodes et contextes pertinents) et le déficit de méthodes et d'outils d'évaluation. Un travail d'enquête ultérieur doit permettre d'affiner l'analyse en ciblant les équipes pédagogiques des vingt-quatre établissements-pilotes concernés par l'expérimentation au titre de la mise en œuvre du Programme national Agriculture durable, développement durable (PNADDD) durant la période 2003-2006.

Pour une « éducation au territoire ».

Un ancrage territorial propice à une éducation au développement durable (EDD)

Durant les trois années du cursus en baccalauréat professionnel, l'apprenant aura à aborder différents niveaux de complexité et d'échelle de territoire (du vécu au perçu, du local au global). Sans conteste, les recompositions / transformations des curricula existants (LANGE J.M. et VICTOR P., 2006), ainsi que les pratiques pédagogiques spécifiques (enseignement à l'initiative de l'établissement – EIE -, « étude de territoire », analyse de paysage (VERGNOLLE-MAINAR C. et al., 2012), stages « éducation à la santé et au développement durable » - ESDD - et autres projets pluridisciplinaires) permettent une entrée renouvelée dans la géographie (MIOSSEC A. et al., 2004) (SOURP R., 2007).

En outre, l'ancrage territorial du lycée agricole induit des principes d'élaboration et de progressivité. Il s'avère que la spécificité d'une formation par modules généraux et professionnels favorise les convergences possibles entre la géographie, l'histoire et les autres disciplines entrant dans l'EDD. Dans ce contexte, le territoire apparaît alors comme un îlot interdisciplinaire de rationalité (FOUREZ G., 2006) porteur d'apprentissages (Fig. 4).

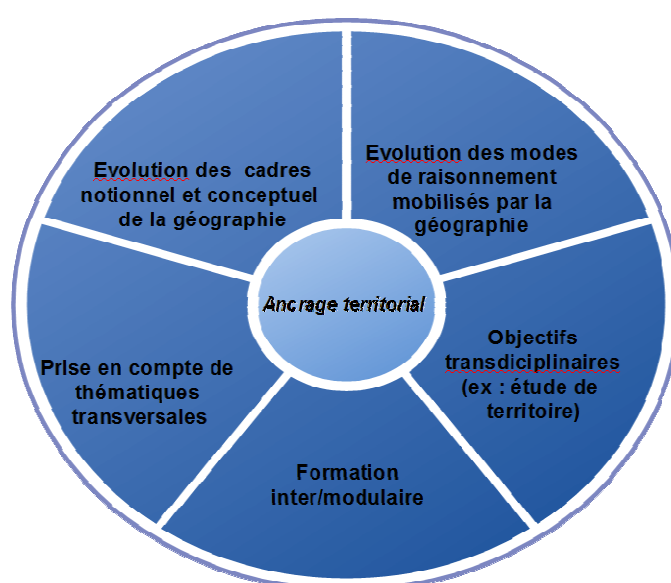


Fig. 4 Le territoire, « îlot interdisciplinaire de rationalité » propice à une éducation au développement durable (EDD). Adapté de G. FOUREZ (2006).

La question de l'opportunité de l'intégration de la multiplicité des acteurs territoriaux (professionnels des activités de services, élus, agents de développement) dans ce dispositif est également posée, afin que l'apprenant soit véritablement « à l'école du territoire » d'ancrage de l'établissement. Le territoire, en tant que cadre notionnel et conceptuel suscitant des questionnements, abordé sous l'angle de l'action et de la citoyenneté, apparaît donc comme propice à l'EDD (Fig. 5).



Le développement durable (DD) : un concept fédérateur.

Fig. 5 D'après Collectif, *L'enseignement agricole en marche vers le développement durable, Formation et éducation, Actions quotidiennes, Projets d'établissements*, Editions Educagri, 2007, 280 p.

L'enseignement agricole est-il encore en marche vers le développement durable ?

Malgré les avancées notables dans la mise en œuvre de l'EDD, l'enseignement agricole a encore à répondre à des questionnements majeurs portant sur les modalités d'évaluation, l'identification des liens entre les savoirs enseignés et les actions mises en œuvre en EDD ou encore les champs didactiques qui restent à explorer. En outre, il devra mesurer les incohérences entre le fonctionnement, la structuration et l'environnement de l'établissement et les injonctions en matière d'EDD et évaluer le « coût » réel d'une EDD, par exemple en termes de volume horaire des équipes pédagogiques.

Peut-être plus fondamentalement encore, il devra répondre à l'enjeu que constitue la nécessaire dimension humaine des pratiques de gouvernance des territoires, comme le rappelle à juste titre Pierre CALAME : « *l'aménagement du territoire sera la recherche d'un humanisme du XXème siècle ou ne sera pas* »ⁱⁱⁱ.

Conclusion :

Comme le rappelle E. ELAME, au regard de l'expérience conduite en Italie par l'Istituto Comprensivo Galilei (Pesaro) :

« le processus de dialogue entre l'école et le territoire existe (...). On voit bien dans cet exemple que l'école se présente comme un laboratoire du territoire. Elle n'est plus renfermée sur elle-même. Elle

est attentive aux problèmes du territoire. Elle s'implique sur les grandes questions du développement local, essaie de transmettre aux élèves les connaissances et savoir-faire nécessaires pour comprendre leur territoire d'appartenance et le monde qui les entoure permet aux élèves d'acquérir une mentalité leur ouvrant l'esprit vers les problèmes de leur territoire (local) et du monde (global). »

Cette démarche prouve que l'expérience française a fait des émules. Pour autant, des présupposés sont à prendre en considération afin de se prémunir des écueils possibles : la logique de territorialisation doit passer par un fort partenariat local, des projets pédagogiques impliquant plusieurs disciplines doivent permettre aux apprenants d'acquérir des compétences transférables, de développer leur personnalité et leur créativité afin de se socialiser avec l'identité territoriale. Par ailleurs, une implication des familles doit être recherchée dans le cadre d'une relation collaborative, des liens institutionnels étroits doivent être tissés avec les élus et professionnels du territoire et une ouverture sur le monde privilégiée, en affirmant une identité internationaliste.

C'est dans ce contexte (et à l'instar du slogan porté par le Cercle de recherche et d'action pédagogique – CRAP – et les Cahiers pédagogiques « *Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société* ») qu'une dialectique se fait jour : le territoire peut s'appropriier l'école et l'école atout intérêt à s'ancrer sur le territoire. L'originalité et la véracité de la démarche mise en œuvre dans l'enseignement agricole nous questionne dès lors sur sa dimension reproductible en tant que bonne pratique éducative. A l'heure où l'école cherche à renouer avec les vertus civiques, une « éducation au territoire » ne gagnerait-elle pas à être généralisée dans le système éducatif français ?

Bibliographie

- ASLOUM, N. et al., (2013). Repères historico-critiques de l'évolution des curricula prescrits de l'enseignement Agricole et de l'Éducation Nationale. Le cas de l'éducation au développement durable, *Penser l'éducation, Hors-série*, 449-466.
- BARBE-GUILMONT, B. (2006). Professeur d'éducation socioculturelle : agitateur de savoir faire et de savoir-être, *Cahiers pédagogiques*, 447, Dossier "École, milieux et territoire".
- BARTHES, A. et al., (2013). Le curriculum caché du développement durable, *Penser l'éducation, Hors série*, 485-502.
- BOUILLER-OUDOT, M.H. et al. (2008). A quels modèles d'apprentissage se réfèrent les enseignants dans des formations à visée professionnelle ? Une étude de cas dans l'enseignement technique agricole, *in Didactique professionnelle et didactique des disciplines en débat*, OCTARES, pp. 189-211..
- CALAME, P. (1994). *Un territoire pour l'homme*, Editions de l'Aube, 93 p.
- CHAMPOLLION, P. et al., (2013). Éducation au développement durable et territoires, *Penser l'éducation, Hors série*, 561-573.
- COLLECTIF (2007). *L'enseignement agricole en marche vers le développement durable, Formation et éducation, Actions quotidiennes, Projets d'établissements*, Editions Educagri, 280 p.
- ELAME, E. (2006). *L'ancrage territorial de l'école en Italie : l'exemple de l'Istituto Comprensivo Galilei (Pesaro)*, *in Cahiers pédagogiques*, 447, Dossier "École, milieux et territoire".
- ELISSALDE, B. (2002). Une géographie des territoires, *in L'information géographique* 3, p. 193-205.
- FOUREZ, G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

- LANGE, J.M. et VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement, le développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- MENU, J.P (2014). *Au fil de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole 1971-2008*, Coll. *Mémoire et questions vives*, L'Harmattan, 256 p.
- MIOSSEC, A., ARNOULD, P., VEYRET, Y. (dir.) (2004). Dossier « Vers une géographie du développement durable », *Historiens-Géographes*, 387, 81-259.
- SIMONNEAUX, L., (2013). Approche de l'éducation au développement durable à partir des questions environnementales socialement vives dans l'enseignement agricole, *Penser l'éducation, Hors série*, 49-62.
- SOURP, R., (2007). Quelle contribution pour la géographie dans une éducation à l'environnement et au développement durable ?, *Education relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 6 : « Education à l'environnement et éducation scolaire », 179-188.
- VERGNOLLE-MAINAR C. et al (2012). Regards disciplinaires croisés sur les paysages ordinaires de proximité : un enjeu pour enrichir le lien des élèves au territoire où ils habitent, *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions, Montréal*, Vol. 10, *Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement*, 223-230.
- VERGNOLLE-MAINAR C., *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Presses universitaires de Rennes.

La question du projet dans les « éducations à »

Vincent CHARBONNIER ^{#*}, Sabine LAVOREL [#] & Françoise MOREL-DEVILLE [#]

[#] ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation, ACCES

^{*} Université Toulouse 2-Jean-Jaurès, ERRAPHIS

Résumé

On voudrait interroger la notion de projet qui apparaît comme au pivot de nombreuses « éducations à », en particulier celles liées à l'environnement et au développement durable. Le projet semble en effet y fonctionner comme une forme originale de dévolution qui (re)place l'élève au centre de l'attention. Ce faisant c'est l'écologie traditionnelle des savoirs scolaires et des curricula qui semblent modifiée, et peut-être transformée, en tant que ces « éducations à » déclarent viser le développement de la personne de l'élève et de ses habiletés pour lui-même comme pour la société dans laquelle il s'inscrit.

Mots-clés : curriculum ; compétences ; personne ; projet ; savoirs

Summary

We would like to question the notion of project which appears as the mainstay of many “educations to”, especially those were bounded to the environment and the sustainable development. The project seems to operate it as an original shape of devolvment which (re)places the pupil at the center of attention. In doing so it is traditional ecological knowledge and school curricula that seem amended, and may be transformed, as these “educations to” declare to aim at the development of the individual pupil and his skills for himself as for the society in which it operates.

Keywords : curriculum; skills; personn ; project; knowledges

Le point de départ de cette réflexion trouve son origine dans les jeux de langage constitués par l'expression de « pédagogie *de* », « *du* » ou encore « *par projet* » et surtout le fait que chacune de ces formules était considérée comme équivalente. Cette labilité de l'expression montre d'abord qu'elle n'est pas complètement stabilisée et montre ensuite, au ressac de l'analyse, que c'est bien la notion de projet qui est centrale. Développée, cette expression désigne le fait que dans le cadre pédagogique, toute activité d'enseignement, didactique au sens large, repose sur la mise au centre de l'activité des élèves, lesquels ne seraient plus dans la posture de simples consommateurs, fussent-ils actifs, de leurs savoirs, mais des acteurs au sens plein d'agents agissants de ces derniers. Dès lors, la modalité même du projet dans un cadre éducatif est *eo ipso* une forme de dévolution faite à l'élève, au double sens du terme, politique et spécifiquement didactique. Nous tenons que la notion de projet condense cette double valence sémantique et que c'est la raison de sa fécondité heuristique et pratique.

Que le projet est une expression de la modernité

L'idée de projet est constitutive de notre modernité quelle qu'en soit l'adjectivation, « post » ou « tardive »²¹. Et sans exagérer, nous pouvons affirmer qu'il n'est pas d'activité humaine, qu'il n'est pas d'institution, fût-elle de peu (un service, une équipe, etc.), qui ne soit porteuse d'un projet ou qui ne soit elle-même *projet* (sans déterminant donc). N'entendons-nous pas, d'ailleurs, souvent dire, de telle ou telle action visée, de transformation d'une organisation en particulier, qu'elle va être menée en « mode-projet », avec une tonalité fortement positive (tout le monde y sera associé) et de progrès. Aussi, le projet n'est-il pas seulement *une* mode (quoique...) mais plus sûrement *un* mode, c'est-à-dire une modalité de notre existence, de notre « être-au-monde ». Disant cela, c'est évidemment à Sartre que nous songeons quand il déclare que l'homme ne se définit pas seulement par le projet, mais que *lui-même est projet*, ceci devant être correctement entendu, non pas comme une auto-fondation, le soliloque ontologique d'un sujet forclos, mais comme ce fait que « l'essentiel n'est pas ce qu'on a fait de l'homme, mais *ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui* » (Sartre, 1966/2006, p. 206).

Demeure toutefois que la notion de projet est relativement diffuse et que, à la manière du dieu pascalien, le projet est « comme centre partout et circonférence nulle part », qu'il est tout à la fois extrêmement répandu et que ses contours sont flous (mais pas inexistantes). D'où cette idée que, à l'instar de l'Être selon Aristote, le projet est précisément *ce qui a* plusieurs significations, désignant simultanément *le projet* (*l'être* de) autant que *ce projet* (*cet être*) en particulier. Aussi le projet est-il par essence inhérent aux « éducations à » en ce qu'il peut désigner soit une intention réfléchie, et donc projetée par un sujet (qui peut être aussi bien un sujet collectif), soit une demande ou l'exigence formulée par un sujet (ou une collectivité) sur d'autres sujets, une projection en somme, avec une nuance d'assujettissement dont la visée émancipatrice doit être questionnée.

De la sémantique du projet

La première signification du projet désigne l'« image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre, et plus spécialement encore, ce que l'on se propose de faire, à un moment donné. Une seconde désigne un « travail », une « rédaction préparatoire », un premier état. Le projet peut alors

Ce texte est issu d'une communication au colloque international *Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif* organisé par l'Université de Rouen & l'ESPÉ de l'académie de Rouen, les 17, 18 & 19 novembre 2014.

²¹. J. Habermas (1981) a ainsi pu qualifier la « modernité » comme étant « un projet inachevé ». Pour une mise en perspective plus large, voir, du même auteur, *Le discours philosophique de la modernité* (1988), sur la « post-modernité », J.-F. Lyotard (1979) et sur la modernité tardive, A. Giddens (1994).

être défini comme une conduite d'anticipation, renvoyant d'une part à une capacité de se représenter l'inactuel – au sens aristotélicien de ce qui n'est pas encore en acte, qui est en puissance d'actualisation ou mieux, en potentialité d'être (*ou de ne pas être*)²² – et, d'autre part, à la faculté d'imagination d'un futur par l'élaboration d'une série programmée *a priori* d'actions selon une logique déterminée quoique sans repères éprouvés. Le projet est une réalité « à deux versants » simultanément complémentaires et contradictoires, constituant de la sorte une authentique réalité dialectique comme le suggère J. Ardoino (2000).

Un premier versant, à caractère axiologique, conduit ce dernier à formuler l'idée de « projet-visée », fait de référents philosophiques et culturels souvent traduits en finalité, buts et objectifs²³. Un second versant, à caractère plus praxique (ou pratique), qu'il nomme le « projet programmatique », se définit quant à lui « avant tout par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique » (Ardoino, 2000, p. 143) et se manifeste dans la programmation justement d'actions à réaliser. Ces deux versants sont indissociables et se focaliser sur l'un ou sur l'autre, au détriment de l'un ou de l'autre, ruine l'idée même de projet. Aussi, et comme le souligne justement F. Cros (2005, p. 791), le projet « vit de la tension de ces deux composantes : une part d'irréel et d'aspiration à laquelle s'adjoint une planification à horizon temporel séquentiel », c'est-à-dire un découpage en unités significatives et une programmation associée. Désignant ainsi une action intentionnelle et programmée, le projet est tout aussi bien individuel que collectif, personnel que professionnel.

On voudrait cependant complexifier un peu les choses en soulignant que « projet » est parent de « projection » et que ces deux termes ont pour commune matrice sémantique le verbe *projeter*, « jeter en avant et avec force ». D'ores et déjà, un premier élément nous retient : « avec force », qui engage le fait que projeter n'est pas un acte passif, une action en passant, mais un acte *actif*, résultant d'une décision, réfléchie – et non pas seulement « réflexe »²⁴. Un second est que le projet c'est non seulement ce qui (individu ou collectivité), de son propre chef, *se projette*, au sens actif d'une intention mais encore ce qui *est projeté* (au sens passif) par un tiers. Dans cette perspective, et tout particulièrement dans le champ éducatif, le projet peut alors s'entendre de manière consubstantielle comme : a) un *se projeter*, « soi-même comme un autre » – pour ici paraphraser à dessein P. Ricœur (1990), *comme un autre* c'est-à-dire, *vers* ou *pour* un autre « soi » que l'on imagine ou que l'on se représente pouvoir être au terme d'un processus, éducatif par exemple ; b) un *être projeté*, aux deux sens d'être le *résultat* ou le *produit* d'une intention, d'un projet et d'être le *support*, d'être, précisément, *su-jet* (*sub-jectum*) d'une intention, d'être *assujetti*. C'est pourquoi, nous y insistons, le projet est précisément *ce qui se dit* en plusieurs sens et en définitive *irréductibles* à une seule signification. Et c'est également pourquoi nous tenons que la véritable question du projet, et en particulier dans les « éducations à », n'est pas tant celle de la notion en tant que telle, mais plutôt celle de *ses usages*²⁵.

²². Chez Aristote, la puissance n'est pas seulement une « réserve » de l'acte, au sens d'un *non-encore* ou d'un *pas-encore* actuel, d'une *actualité* à venir en somme, mais bien une potentialité, une *puissance ontologique réelle*, de pouvoir être et de ne pas être. Cf. *Métaphysique*, livre \square (Aristote, 2008, p. 295-317) et G. Lukács (1986, p. 33 sq.) pour la précision de ce point.

²³. Comme le dit Sartre (1985, p. 76-77) : « Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui, même s'il ne se reconnaît jamais dans son objectivation [...] La conduite la plus rudimentaire doit se déterminer à la fois par rapport aux facteurs réels et présents qui la conditionnent et par rapport à un certain objet à venir qu'elle tente de faire naître. C'est ce que nous nommons *le projet*. »

²⁴. Le réflexe, tel qu'on a pu le définir après les travaux de Pavlov, relève plus de l'acte passif, au sens d'acte « irréflecti », bien qu'il soit en réalité un acte réfléchi mais banalisé par l'habitude et l'usage, c'est-à-dire approprié et incorporé par l'éducation, au sens d'un développement méthodique donné à une faculté ou à un organe. Au début d'*Émile*, Rousseau dit ainsi que « l'éducation n'est certainement qu'une habitude » ; cf. également Kant, 2004. Sur la question du réflexe, cf. L. Vygotski, 2003.

²⁵. Sur cette notion, voir la remarquable analyse de Y.-F. Le Coadic (1997, p. 22-23).

Du projet, de son institution en éducation...

Dans le champ et le lexique de l'éducation, l'idée de projet n'est pas récente puisqu'elle se repère dès le début du xx^e siècle dans les nouvelles techniques d'enseignement mises en œuvre par les expérimentations de l'« éducation nouvelle »²⁶. Dans cette perspective, le projet relève essentiellement de l'éducation et du didactique, au sens général de « ce qui à rapport à l'enseignement », de son organisation et de ses visées (cf. Vial, 1976).

Plus récente en revanche, l'institution de la notion dans le système éducatif français au début des années 1970 dans la longue foulée des événements d'un joli mois de Mai. Sans trop rentrer dans le détail, disons seulement ceci : la notion de projet s'est d'abord instituée de manière périphérique avec la « proposition », formulée dans les *Instructions officielles* de 1973, de consacrer 10% de l'horaire à élaborer avec les lycéens des projets autre que disciplinaires ou liés au programme (on note qu'on se limite alors au lycée).

Sa première véritable institutionnalisation réside dans la création des *Projets d'action culturelle et éducative* (PACTE) en 1979, reformulés et amplifiés en *Projets d'action éducative* (PAE) en 1981. Y a succédé une seconde, plus systémique, avec la notion de *Projet d'établissement* qui apparaît pour la première fois dans un rapport ministériel portant sur *La décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires* (France, 1982). Et la notion de « projet d'établissement » est intimement nouée à l'idée – l'idéal ? – d'autonomie, pédagogique, administrative et financière, des collèges et des lycées. Elle atteste ainsi que l'autonomie est en quelque sorte le doublet du projet et qu'elle est tout aussi labile au plan sémantique, ni ne peut être réduite à sa seule dimension technique de traduction des lois sur la décentralisation (1982) au niveau de l'Éducation nationale. Sa signification latente est plus large et d'ordre éthique et politique : accorder aux individus (et aux institutions), la capacité de se conduire sans être sous la totale dépendance d'autrui, de s'auto-gouverner et, en somme, de se projeter²⁷.

...et de sa personnalisation

Cette institution du projet dans le tissu politique et administratif du système éducatif français est décisive par le fait qu'elle constitue d'abord le point de départ d'une évolution et d'une transformation, profondes du système éducatif comme de la notion de projet selon la double perspective d'un élargissement *du projet* à l'élève et d'un déplacement de l'attention *sur le projet* de l'élève. Par le fait, également, que ce double mouvement ouvre le principe formel « des éducations à » dans le champ éducatif, indépendamment de leurs contenus concrets (qui relèvent d'autres causes).

Un *élargissement* de la notion car le projet « s'est » de plus en plus personnalisé et sa dimension *personnelle* de plus en plus prédiquée du *projet* même de l'élève. Il s'agit moins en effet, sinon plus du tout, du projet de l'institution (scolaire) en tant que telle (quoiqu'il soit solennellement rappelé que « l'École est l'école de la République »²⁸), ni même de l'établissement, mais bien du projet *de* l'élève en personne. Il n'est alors pas interdit d'affirmer qu'il n'est pas et même qu'il n'est *plus* de projet possible, qui ne soit pas *personnel*²⁹ ou, de manière plus objectiviste, qu'il n'est plus de projet possible qui ne soit pas *individuel*. Quand le projet est rapporté à un sujet apprenant – l'enfant

²⁶. Pour une vue d'ensemble, et entre autres travaux, D. Hameline *et al.*, 1995, F. Jacquet-Francillon, 2005 et A. Ohayon *et al.*, 2004.

²⁷. Le référent historique, philosophique et politique sous-jacent ou inconscient est évidemment Condorcet (1994, p 62) : « celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné ces connaissances ; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. »

²⁸. Affirmation ambiguë cependant, puisque l'école est l'institution de la République, au sens de sa genèse – c'est par l'École que s'*insti*tue la République – et de son résultat – l'École est l'institution *républicaine* par excellence.

²⁹. Il faudrait s'interroger sur cette « personnalisation » dont l'inflation adjectivale pourrait être en raison inverse d'un appauvrissement de la substance de la notion même de personne.

(l'élève dans l'éducation scolaire) ou l'adulte (formation professionnelle) –, relevons que le qualificatif de « personnel » lui est toujours adossé. Tout projet éducatif ou de formation *doit être* personnel ou alors il n'est pas. La dimension personnelle du projet enveloppe donc la notion de projet.

On notera enfin l'inflation récente de la notion de « projet-personnel » (de « projet-personne » ?) dans le *lexique institutionnel* de l'éducation, comme un syntagme d'un seul tenant laquelle dénote une personnalisation et une individualisation tous azimuts du projet quand il s'agit de l'élève. Une inflation assurément problématique (cf. Monceau, 2006), qui doit nous interroger tout autant que sa forte présence dans le champ de la « difficulté scolaire », en rappelant aussitôt que, au plan humain, la déficience organique (métabolique) est toujours socialisée (cf. H. Wallon et L. Vygotski).

Le projet ne concerne donc plus seulement l'organisation de l'enseignement et des apprentissages mais s'élargit à l'élève en tant que ce dernier est « posé » comme une personne et donc irréductible à sa subjectivité épistémique ou cognitive d'apprenant scolaire. Que donc il est membre d'une communauté (de langue, de culture, d'histoire, etc.) apparemment plus large que l'école, en soulignant toutefois que celle-ci entend précisément être une instance de l'universel avec la mission culturelle et sociale, de dépasser la nécessaire particularité des communautés natives de chacun-e.

Lorsque l'on parle de projet de l'élève, il faut alors l'entendre comme une projection du projet *sur* l'élève, en extériorité. Il y a de nos jours une véritable injonction ou sinon une double prescription *du projet* – tout doit être « projet », nous vivons dans l'air(e) et dans l'ère du projet, nous sommes toujours « en-mode-projet » – et *au projet* – il faut nous projeter, nous devons *avoir* un projet, éventuellement des projets... Dans cette perspective, le projet relève de la *projection*, par la société sur l'enfant *en tant qu'il est un élève*, d'un projet qui l'inclut et simultanément le dépasse. L'élève est alors projeté, en dépit de, et peut-être même contre lui, par la société, via l'institution scolaire à son adulat de citoyen-sujet (un futur par principe toujours contingent). L'élève est en quelque sorte ré-institué par l'école comme un proto-sujet politique, comme le futur citoyen qu'il devra ou aura à être – nous abordons ici le problème de la dévolution³⁰.

Un *déplacement* puisque cet élargissement de la notion de projet, qui englobe désormais la personne de l'élève au-delà du périmètre scolaire, est simultanément et paradoxalement peut-être, un déplacement de la focale sur ce dernier et son projet. Où plutôt, puisque le projet se pense dans le temps et l'espace, sur sa projection en tant que l'élève n'est plus seulement *un* élève mais un individu-sujet social, politique, économique, etc. Ce sujet « élargi », que l'on peut aussi entendre en son sens figuré de sujet *libéré, désincarcéré*, c'est le thème de « l'élève-citoyen » dans l'espace-temps scolaire, futur citoyen de la République qu'il aura à être. Cette focalisation, qui est à sa manière une « relocalisation » de l'action éducative³¹, se développe sous la forme d'une dévolution de la construction des savoirs scolaires par l'entremise des savoir-faire (savoir *quoi-, que-, comment-*) extra-scolaires de l'élève-sujet, assujetti à sa dimension sociale.

Qu'il est une forme de dévolution

Le problème du projet dans les « éducations à » nous semble précisément gésir dans cette intersection où le projet n'est plus seulement un élément organisationnel d'un dispositif pédagogique et de l'organisation didactique des apprentissages, mais un élément axiologique, socialement et culturellement plus large. Cela signifie que, dans le cadre des « éducations à », l'élève est sollicité, non pas seulement comme élève mais plus largement comme sujet, c'est-

³⁰. Au sens usuel de ce qui est transmis, cédé d'une personne à une autre et qui fait naturellement signe vers le concept élaboré par G. Brousseau (1998) dans le cadre de sa « Théorie des situations didactiques ». Ajoutons également que l'on peut déceler dans cette dévolution au sens large (non spécifiquement didactique) une forme subtile de réification (Cf. Chanson *et al.*, 2013).

³¹. Cf. le thème de « l'élève au centre » qui a tant suscité de débats et de gloses. Cf. P. Rayou (2000).

à-dire, comme un quasi « citoyen » (avant sa « majorité politique » donc, culturellement déterminée), avec ses savoirs et ses savoir-faire inhérents, comme un élève « élargi » au sens indiqué plus haut.

C'est particulièrement saillant dans le cadre de l'éducation à l'environnement et au développement durable (E-EDD), où la sollicitation de l'élève s'adresse prioritairement à l'élève « élargi » à sa subjectivité sociale et politique en l'occurrence, au futur citoyen de sa collectivité politique d'appartenance (pour ne pas ne pas la naturaliser et la restreindre à celle du sang et des larmes), et au plus large, celle de l'humanité concrète. Ce qui est alors sollicité chez l'élève-sujet, ce sont ses savoirs et ses savoir-faire (les désormais fameuses « compétences ») de citoyen, qu'il est déjà toujours un peu en tant qu'élève (on songe ici à l'idée durkheimienne, jamais véritablement démentie, de l'institution scolaire comme « petite société »³²).

Spécialement dans le cas de l'E-EDD, où la question posée est celle, éminemment politique, de la préservation de l'avenir de notre planète (notre bien apparemment commun), largement menacée par l'entropie d'une forme historique et culturelle d'anthropisation (liée au mode de production capitaliste et aux formations économiques de la société qu'il engendre) et responsables de ce désordre croissant et majorant. Ce qui est alors demandé aux élèves-sujets, c'est une appropriation réflexive, une prise de connaissance et une construction de(s) savoir(s), des problèmes engendrés par l'activité humaine, de leurs mécanismes et de leurs conséquences sur lui-même et ses milieux de vie (l'humanité est un milieu ; cf. G. Canguilhem et H. Wallon).

Dans ce cadre, la dévolution à l'élève est tout à la fois complexe et compliquée. *Complexe* parce qu'elle est bifide, se référant d'une part à l'intention pédagogique et didactique qui anime l'enseignant, garant du cadre théorico-pratique de l'enseignement et, d'autre part, à une forme de projection sur l'élève à qui l'on demande, via l'enseignement, de prendre en charge une réflexion qui excède sa simple position de sujet scolaire. *Compliquée* ensuite, parce que cette « projection sur » (en extériorité) se convertit en prescription implicite de projection ou d'auto-projection de l'élève par lui-même, qui doit alors *s'anticiper* (mais pas nécessairement *s'émanciper*) comme sujet politique de plein exercice, de se porter au devant finalement du monde en train de se (dé- ?)faire.

De la dévolution en didactique

La dévolution, nous l'avons déjà indiqué, désigne en son sens usuel la transmission d'un droit et par extension de sens, transmission d'un bien, d'un pouvoir, d'une personne à une autre. Dans le cadre de sa « Théorie des situations didactiques » (TSD), Guy Brousseau, Didacticien des mathématiques, a (re)forgé le concept de « dévolution », dont il n'est d'ailleurs pas invraisemblable qu'il est en connexion avec la signification usuelle évoquée plus haut, de « cession » ou de « transmission ».

Comme l'indique Brousseau, dans la conception la plus générale de l'enseignement, le savoir est « une association entre les bonnes questions et les bonnes réponses. » cela veut dire que l'enseignement pose un problème que l'élève doit résoudre et que « si l'élève répond, il montre par là qu'il sait, sinon, se manifeste un besoin de savoir qui appelle une information, un enseignement. » (Brousseau, 1998, p. 58). Par dévolution, il désigne donc l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (*Ibid.*, p. 303). En d'autres termes, la dévolution

³². Cf. ce que dit É. Durkheim (1999, p. 89) : « Une classe en effet, est une *petite société* [n. s.], et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. *Les enfants en classe, pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés.* Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres. »

désigne un déplacement significatif de la production des savoirs sur la personne (au sens neutre) de l'élève, qui endosse la responsabilité de cette production avec l'accord de l'enseignant.

Cette définition est cependant le résultat d'une réflexion qui s'appuie sur le principe suivant, que « l'apprentissage est une modification de la connaissance, que l'élève doit produire lui-même et que le maître doit seulement provoquer » (*Ibid.*, p. 300). Dès lors, pour « faire fonctionner une connaissance » chez l'élève, l'enseignant cherche (à construire) « une situation appropriée » qui, pour être d'apprentissage, exige que « la réponse initiale que l'élève envisage à la question posée ne soit pas celle qu'on veut lui enseigner ». Cette « réponse initiale », poursuit G. Brousseau, doit seulement permettre à l'élève de mettre en œuvre une stratégie de base à l'aide de ses connaissances anciennes » mais très vite, « cette stratégie devrait se révéler suffisamment inefficace pour que l'élève soit obligé de faire des accommodations, c'est-à-dire des modifications de son système de connaissance pour répondre à la situation proposée. » (*Ibid.*)

Le travail de l'enseignant consiste donc à proposer une situation d'apprentissage à l'élève afin que ce dernier produise non seulement ses connaissances « comme réponse personnelle à une question » mais aussi qu'il les fasse fonctionner ou les modifie comme « réponses aux exigences du milieu » et non pas à un désir de l'enseignant. Il faut, autrement dit, que l'enseignant parvienne « à ce que l'élève enlève de la situation les présupposés didactiques », sinon il considère la situation comme « seulement justifiée par le désir du maître ». Et Brousseau d'insister : « Pour qu'un enfant lise une situation comme nécessité indépendante de la volonté du maître, il faut une construction épistémologique cognitive intentionnelle », il faut, conclut-il, que « l'élève ait *un projet* et accepte sa responsabilité. » (*Ibid.*, p. 300-301)

Du projet comme « buissonnement »

Pour concrétiser ce que nous soutenons, nous voudrions brièvement évoquer le dispositif *Graines d'explorateurs* à propos duquel nous avons déjà commis quelques analyses auxquelles nous nous permettons de renvoyer (Lavorel *et al.*, 2012 ; Lavorel, 2014). Dans ce dispositif, nous avons été confrontés à une diversité et à une multiplication des situations didactique au sens large comme restreint, de telle sorte qu'il s'agit, comme nous avons pu le qualifier naguère, d'un dispositif « buissonnant ». Buissonnant de manière interne au sens où, en dépit d'une distribution générale des projets selon deux grandes thématiques (suivi d'une expédition scientifique et découverte de la biodiversité locale), tous ont bénéficié d'une réelle autonomie pédagogique et didactique : les enseignants ont toujours eu « la main » et le « centre » du dispositif – l'équipe ACCES (Institut national de recherche pédagogique (INRP) puis Institut français de l'Éducation (IFE) au sein de l'ENS de Lyon) n'a jamais formulé de prescription forte, d'ordre didactique ou pédagogique, mais uniquement un « cahier des charges », au demeurant assez souple et à dominante plutôt technique. Chaque projet mené dans le cadre du dispositif était donc réellement singulier.

Dans le concret de certains dispositifs, on discerne bien que beaucoup de projets ont d'abord consisté en une volonté de « décloisonnement disciplinaire » : sous la forme de l'interdisciplinarité – un thème est irréductible à un seul champ disciplinaire et ne peut être investigué ou construit que par une pluralité objective –, ou sous la forme de la pluridisciplinarité, c'est-à-dire, l'approche disciplinaire plurielle et cohérente d'un même thème ou objet. On peut voir également que, s'agissant de questions liées à la biodiversité et à l'environnement, celles-ci offrent des occasions, explicitement pensées comme telle, de repenser le cadre scolaire et la « forme scolaire », d'élargir l'espace scolaire en dehors de son périmètre habituel en cherchant à construire une dévolution au sens étroitement didactique du terme cette fois (Brousseau, 1998).

Des « éducations à » comme syntagme original

La question du projet dans les « éducations à », spécialement dans le cas de l'EDD, résulte directement de cette dévolution (annonce ?) faite à l'élève-sujet, qui recouvre des intentions et des visées différentes, même si elles ne sont pas nécessairement contradictoires. Cette ambiguïté, nous la (re)trouvons dans le syntagme, étonnant quand on y réfléchit, d'« éducation à ». Car là aussi, l'éducation est ce qui se dit en plusieurs sens. Dérivé du verbe éduquer³³, le substantif éducation désigne d'abord la « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain » mais aussi « ces moyens » et enfin les « résultats obtenus grâce à eux ». Par métonymie, éducation désigne la « connaissance et la pratique des usages de la société » ; il désigne ensuite le « développement méthodique donné à une faculté, un organe », pourvoyant donc une nuance d'exercice et désigne enfin l'« art d'élever (certains animaux) » avec la nuance de domestication.

On notera que le terme éducation est généralement adjectivé (éducation moderne, méthodique, etc.) et ne « possède » de compléments de détermination, spécialement de nom, que pour introduire une nuance d'appartenance ou de dépendance (l'éducation des filles, etc.). C'est systématiquement le cas pour l'éducation au sens 2 (l'éducation des réflexes, etc.) et au sens 3 (l'éducation du chien, etc.). Dès lors comment penser le sens la préposition « à » dans le syntagme « éducation à » et plus largement le complément de détermination qu'elle introduit ? La principale difficulté réside dans le fait que cette préposition est non seulement extrêmement fréquente dans la langue française mais que sa polysémie est irréductible, exprimant le moyen, la manière ou encore le rapport.

Si nous prenons l'expression « Éducation à l'environnement et au développement durable » (E-EDD) par exemple, qui est sa dénomination officielle, il paraît assez clair que la relation entre l'éducation et l'environnement n'est pas un rapport d'appartenance, ni même d'inhérence du second à la première. On peut en revanche estimer que la préposition « à » introduit un complément circonstanciel de *manière*, de *moyen* ou encore de *cause*. Nous retiendrons ici deux valeurs sémantiques circonstancielles de la préposition « à » : 1) *le moyen* : c'est-à-dire que l'environnement et le développement durable sont des moyens de l'éducation, que c'est *par l'action de* ou *grâce à* ces derniers, que l'action éducative est menée ; 2) *la conséquence, la fin, le but, l'effet, le résultat* : c'est-à-dire que l'environnement et le développement durable sont la fin ou la visée de l'action éducative, qu'il s'agit donc, comme le rappelle d'ailleurs sa première dénomination institutionnelle d'une éducation *pour* l'EDD. Il nous paraît difficile de trancher entre ces deux valences sémantiques parce que, fondamentalement, la notion de projet se loge en chacune et dans le « jeu », au sens mécanique d'un « espace » dans un dispositif de celles-ci, qui sont à la fois distinctes et reliées.

Quelques interrogations finales pour élargir le questionnement

Cette ambiguïté native de la notion de projet ouvre une série de questions.

Il convient donc de s'interroger sur le sens et la fonction des « éducations à » en tant qu'elles expriment, à leur niveau, un investissement de forme de la société qui, en voulant *désanctuariser* et *désinsulariser* l'école de la société et conduit à rendre la première beaucoup trop poreuse à la seconde – ce qui pose incidemment la question de la mesure et de la teneur, effectives et réelles de cette sanctuarisation/insularisation de par le passé et de ses *réquisits* politiques, culturels, scolaires,

³³. Le lexicographe remarque : « *Éduquer*, malgré sa formation régulière (lat. *educare*) est mal reçu jusqu'au XIX^e siècle. Littré écrit en 1864 qu'*éduquer* "qui est correct, et qui répond à éducation, n'obtient point, malgré tout cela, droit de bourgeoisie" ; le *Dictionnaire général*, vers 1900, le qualifie de "populaire" et certains dictionnaires de "familier". Bien au contraire, le mot est aujourd'hui plus recherché et moins courant qu'élever. De bons écrivains l'emploient dès le XIX^e siècle. »

etc. Bien sûr l'école reflète la société dont elle est nécessairement l'école, puisque la société s'y apprend aussi : la socialisation scolaire (comme, du reste, la socialisation familiale) sont aussi des formes de socialisation politique.

Autre question, celles des modalités de la « scolarisation » des questions socialement vives, autrement dit, leur insertion dans le curriculum et, au plus large, la possibilité d'un curriculum ou de *curricula* « des éducations à » ? Car c'est bien la question de l'organisation de l'enseignement des savoirs, de leur écologie et de leurs didactiques, qui est ainsi posée. À trop ouvrir l'espace-temps scolaire au bruit du monde, n'encourt-on pas en effet le risque de brouiller les nécessaires différences entre celui-ci et l'espace-temps social dont il dépend ? Mais est-il réellement possible et pensable de dissocier les enjeux politiques, culturels, sociaux de leur enseignement ? Peut-on réellement effacer la politicité intrinsèque des savoirs scolaires ?

Notre modernité, essentiellement projective, est en effet marquée du sceau de l'urgence : celle du temps avec ce « supplément » que le temps c'est (aussi) de l'argent, contre Rousseau finalement qui défendait l'idée que l'éducation avait pour première nécessité de « perdre du temps » : ainsi qu'il l'écrit à la fin de son premier *Discours sur les sciences et les arts* : « Les hommes sont pervers ; ils seraient pires encore, s'ils avaient eu le malheur de naître savants. » De manière assurément contradictoire, notre modernité réactualise ce que nous proposons de nommer le « complexe de Minerve » – naître déjà ceint(e) de son armure, casqué(e) et armé(e) d'une lance –, de faire, autrement dit, l'économie du temps de l'enfance. Il y a de nos jours une pression insistante pour faire de l'individu l'auto-entrepreneur de ses savoirs, congruent au devenir marchand de l'éducation qui devient un bien comme un autre, aboutissant ainsi à une véritable forclusion du sujet vis-à-vis de ses déterminations sociales et culturelles ainsi qu'à une forme réclusion à l'égard de lui-même. L'individu (élève, citoyen, etc.) est naturalisé : il *est son projet, sa projection* et du coup, sans autre fondement.

Références bibliographiques

- ARDOINO, J. (2000). « Pédagogie du projet ou projet éducatif ? » [1984]. Dans *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF, p. 138-148.
- ARISTOTE (2008). *Métaphysique*. Paris : GF-Flammarion.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUTINET, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet* [1990]. Paris : PUF.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éd. de La pensée sauvage.
- BRU, M. & NOT, L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- BRUNER, J. S. (1997). *...Car la culture donne forme à l'esprit* [1991]. Genève : Georg/Eshel.
- (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* [1996]. Paris : Retz.
- CHANSON, V., CUKIER, A. et MONFERRAND, F. [éd.] (2013). *La réification : histoire et actualité d'un concept critique*. Paris : La Dispute.
- CONDORCET (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique* [1791]. Paris : GF-Flammarion.
- CROS, F. (2005). « Projet ». In P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 791-793.

- DURKHEIM, É. (1999). *Éducation et sociologie* [1922]. Paris : PUF.
- FRANCE : ministère de l'Éducation nationale (1982). *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, rapport [présenté] à monsieur le ministre de l'Éducation nationale [et rédigé par] Luc Soubré. Paris : MEN, Service d'information.
- GIDDENS, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- HABERMAS, J. (1981). « La modernité : un projet inachevé ». *Critique*, 413, 950-667.
- (1988). *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences* [1985]. Paris : Gallimard.
- HAMELINE, D., HELMCHEN, J. et OELKERS, J. [éd.] (1995). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, actes du colloque internationale des Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Bern : P. Lang.
- JACQUET-FRANCILLON, F. [coord.] (2004). « Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, 153.
- KANT, I. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- LAVOREL, S. (2014). *La biodiversité comme question vive relevant de l'éducation au développement durable : le cas du dispositif pédagogique Graines d'explorateurs. Impact sur la posture intellectuelle des élèves*. Mémoire de Master 2 « Histoire philosophie et didactique des sciences », université Claude-Bernard Lyon 1.
- LAVOREL, S., MOREL-DEVILLE, F. et CHARBONNIER, V. (2012). « Graines d'explorateurs : un dispositif buissonnant ». Communication à la Biennale internationale de l'éducation et de la formation, 4-7 juillet 2012 ; disponible sur internet au format PDF, à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766129> (consulté le 5 mars 2015)
- LE COADIC, Y.-F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS ; Nathan.
- LENOIR, Y. (1999). « Interdisciplinarité ». Dans J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*. Paris : Hachette, p. 291-314.
- LUKÁCS, G. (1986). *Zur ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Neuwied : Luchterhand.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition post-moderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éd. de Minuit.
- MONCEAU, G. (2006). « Troublante individualisation des pratiques éducatives ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 4(66), 23-30.
- MARCHIVE, A. (2005). « D'Émile à Gaël : situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau ». In M.-H. Salin, P. Clanché et B. Sarrazy (éd.), *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : Éd. de La pensée sauvage, p. 319-327.
- MIALARET, G. [dir.] (1979). *Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- NOT, L. (1984a). « Éducation et formation de la personne » In L. Not (dir.), *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail : Service des publications, p. 162-188.
- (1984b). « Le projet éducatif : fins, buts et objectifs ». In L. Not (dir.), In L. Not (dir.), *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail : Service des publications, p. 189-215.
- OHAYON, A., OTTAVI, D. et SAVOYE A. [dir.] (2004). *L'éducation nouvelle : histoire, présence et devenir*. Bern : P. Lang.

- RAYOU, P. (2000). « L'enfant au centre : un lieu commun "pédagogiquement" correct. » In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP, p. 245-274.
- PERRENOUD, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- SARTRE, J.-P. (1985). *Critique de la Raison dialectique. I. Théorie des ensembles pratiques* précédé de *Questions de méthode* [1960]. Paris : Gallimard.
- (2006). « Jean-Paul Sartre répond [entretien avec Bernard Pingaud] » [1966]. Dans Collectif-Essai, *Jean-Paul Sartre*. Paris : Éd. Inculte, p. 193-208.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- VIAL, J. (1975). *Vers une pédagogie de la personne : des groupes de niveau au travail indépendant*. Paris : PUF
- (1976). *Pédagogie du projet : essai de rationalisation du travail éducatif*. Paris : Institut national de recherche et de documentation pédagogique.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et langage* [1934]. Paris : La Dispute.
- (2003). « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » [1925]. Dans *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, p. 61-94.

L'enquête, un dispositif didactique exigeant pour une éducation critique aux médias

Odile CHENEVEZ, Clemi et ANR Translit.

Résumé

Comment faire pour que les élèves ne reçoivent pas passivement tout ce que les médias diffusent, tout en développant leur curiosité pour le monde et en les aidant à la satisfaire ? Comment les guider à prendre leur place dans la société de l'information sans se faire aisément manipuler ? Il s'agit de questions éducatives cruciales tant le rapport aux savoirs de chaque individu est impacté par son rapport aux médias. C'est pour contribuer à une construction didactique solide de l'éducation aux médias que nous proposons le cadre théorique de l'enquête co-disciplinaire, telle qu'elle est définie par la Théorie anthropologique du didactique (TAD). On verra comment apprendre à publier et à répondre de ce que l'on publie en constitue un objectif essentiel. « Comment savez-vous ce que vous affirmez ? » est une exigence forte qui pourrait bien se transposer dans de nombreuses situations, même ponctuelles, du rapport au savoir médié.

Les terrains de l'enquête sont tout autant ceux du monde réel que ceux du web et l'on doit y pratiquer une solide dialectique entre les médias que l'on regarde comme de simples vecteurs de contenus et les milieux qui permettent de mettre ces contenus à l'épreuve de l'expérimentation et de la raison.

Un regard historique sur la démarche d'enquête journalistique éclaire le propos ; des exemples d'enquêtes expérimentées en classe, mais aussi en formation initiale et continue des enseignants, viennent compléter la réflexion théorique.

Mots clés : Education aux médias ; enquête ; publication ; journalisme ; pensée critique

Summary

How to bring the students not to passively receive all broadcast media, while developing their curiosity about the world and helping them to satisfy it? How to guide them to take their place in the information society without being easily manipulated? These are crucial educational matters as the relationship with knowledge of each one is affected by his relationship with the media. To contribute to a solid media education didactics, we provide the theoretical framework of the co-disciplinary investigation, as defined by The Anthropologic Theory of the Didactic (ATD). We will see - as an essential goal – the way to teach how to publish and be responsible of what is published. "How do you know what you are affirming?" is a strong requirement that could well transfer in many situations, even very common, for a good relationship with mediated knowledge.

The grounds for the investigations are as much those of the real world than the web, where you have to practice a strong dialectic between the media and the tests of experiment and reason.

A historical look at the journalistic investigation complete the approach; examples of investigations experienced at school, but also in trainings for teachers, is added to the theoretical reflection.

Keywords : *Media education ; query ; edition ; journalism ; critical thinking*

La formation de l'esprit critique face aux médias a toujours préoccupé le monde éducatif, mais plus encore depuis que ces médias sont devenus numériques³⁴. Que l'on parle d'*éducation aux médias* (EAM), ou, aujourd'hui, d'*Education aux médias et à l'information* (EMI), les objets changent, les corpus évoluent, les convergences se dessinent entre les différentes approches, mais certaines questions didactiques perdurent. **Comment faire pour que les élèves ne reçoivent pas passivement tout ce que les médias diffusent, tout en développant leur curiosité pour le monde et en les aidant à la satisfaire ? Comment aider les élèves à prendre place dans la société de l'information sans se faire aisément manipuler ?** L'équation peut paraître insoluble et, si l'urgence de ces questions est partout invoquée, l'enseignement des médias reste encore pragmatique, idiosyncrasique et confidentiel dans la réalité scolaire. C'est pour contribuer à une construction didactique solide et efficace de l'EMI que nous nous appuyons sur le cadre de la *didactique de l'enquête* (Ladage, Chevallard, 2011) issu de la TAD (Théorie Anthropologique du Didactique)³⁵. L'originalité de l'approche décrite ici tient au fait que la *pratique sociale de référence* sur laquelle seront fondés les apprentissages attendus - aussi curieux que cela puisse paraître a priori -, est celle de l'enquête journalistique. Notamment parce que ce savoir professionnel suppose que l'enquête elle-même précède, et vise, une *publication*. Eduquer à la publication devient aujourd'hui l'une des composantes incontournables de l'EMI.

On plongera donc un moment dans les sources historiques du modèle de l'enquête journalistique, pour en comprendre sa véritable nature épistémologique, comprendre aussi ses dérives, afin de construire des modèles de pratiques scolaires adaptés à l'enjeu de l'EMI constitué par les questions **en gras** ci-dessus.

³⁴ Le mot « média » sera employé généralement dans ce texte au sens de média de masse (*massmedia* anglo-américain). Typographié en *italique*, il faudra l'interpréter plus largement, au sens de tout intermédiaire de transmission de connaissance.

³⁵ Pour cet article, les références théoriques à la TAD, et notamment les notions de *praxéologie*, de *parcours d'étude et de recherche* (PER), d'*enquête codisciplinaire*, d'*excription* ou de *dialectique des médias et des milieux* sont explicitées dans Chevallard 2007, 2010. Dans la mesure du possible, les termes spécifiques à cette approche ont été remplacés ici par un vocabulaire plus partagé.

Les situations scolaires de l'enquête

L'EAM, puis l'EMI n'ayant pas de temps scolaire attribué, elle s'insère dans les interstices scolaires et finalement devient incontournable tant le rapport aux savoirs est aujourd'hui dépendant du rapport aux médias.

La pratique de l'enquête est commune à toutes les professions qui cherchent à établir, à travers des faits, un certain rapport à la vérité du monde : ethnologue, journaliste, sociologue, détective, policier, juge d'instruction, etc. On mène une enquête pour construire une vérité à l'aune de son expérience et de son analyse propre. La démarche d'enquête vise à s'interroger au-delà de l'exemple qui fait loi ou de la crédibilité d'une source et permet de développer une argumentation qui s'appuie entre autres sur des preuves *suffisamment avérées*. Il s'agit bien de se servir des médias pour construire un savoir, avant – éventuellement – de le transformer en un discours public.

La démarche d'enquête s'inscrit dans un *paradigme didactique de questionnement du monde* (Ladage & Chevallard, 2011) qui concourt à relier les savoirs, à faire s'affronter les incertitudes, à débusquer les illusions, à autoriser la créativité et à prendre part au risque de la connaissance.

Un travail d'enquête est nécessaire dès lors que l'on a à faire à des contenus non triés, non « prêts à enseigner » mais, surtout, dès lors que l'on place les élèves devant une question pour laquelle on ne leur demandera pas de restituer au plus près une réponse déjà prévue par l'enseignant. On verra que l'enquête journalistique scolaire suppose le recours à des *médias*, toutes sortes de *médias* - y compris à des personnes -, intentionnés dans leur volonté de faire savoir quelque chose, et constitue le moyen de construire un savoir en les confrontant à des *milieux* (Chevallard, 2007), fragments de nature ou de connaissance que l'on fait parler au-delà de leur intention de faire savoir.

Longue ou minuscule, ce type d'enquête trouve ainsi sa place dans un grand nombre de situations comme la recherche d'informations et ses déclinaisons, tous les types de projets, les TPE, le travail sur l'événement, l'écriture d'articles à publier, etc.

Hérodote : l'enquête inaugurale et sa critique

D'Hérodote, qui parcourut le monde au ^v^e siècle avant J.-C., Cicéron dit qu'il fut le « père de l'Histoire ». On le cite aujourd'hui parfois aussi comme le premier journaliste, le premier ethnographe ou le premier géographe. Toutes ces distinctions portent en elles l'anachronisme qu'implique la transposition de notre rapport à la connaissance à un monde vieux de quelque vingt-cinq siècles. Dans son édition de *L'Enquête*, Andrée Barguet écrit par exemple ceci (Hérodote, 1985, p. 13-14).

Donner à l'ouvrage d'Hérodote le nom d'Histoires, comme le veut la tradition, c'est induire en erreur les lecteurs d'aujourd'hui et desservir l'œuvre ; le mot fait attendre un ouvrage tel que ceux des historiens modernes, conforme aux règles d'un genre désormais strictement spécialisé ; or, historiè nous vient directement d'Hérodote, mais il signifie, au ^v^e siècle avant notre ère, l'« enquête » menée par un témoin qui rapporte ce qu'il a lui-même vu et appris au cours de ses recherches ; ce serait aujourd'hui un « reportage », le grand reportage d'un voyageur qui note, à côté de ce qui son sujet principal, tout ce qui lui semble susceptible d'intéresser son public...

Retenons que les écrits de ce voyageur constituent une œuvre intitulée, en grec, *Historiè* – littéralement « recherches, explorations »³⁶. En voici le premier paragraphe (dans l'édition Barguet).

Hérodote d'Halicarnasse présente ici les résultats de son enquête, afin que le temps n'abolisse pas les travaux des hommes et que les grands exploits accomplis soit par les Grecs, soit par les Barbares, ne tombent pas dans l'oubli ; et il donne en particulier la raison du conflit qui mit des deux peuples aux prises. (p. 38)

Selon Jacques Lacarrière (1982), qui le traduisit également en français, c'est donc principalement la recherche d'une réponse à une question – Pourquoi les Perses ont-ils envahi la Grèce ? – qui hantait Hérodote.

Les approximations de ce voyageur, dues notamment au manque d'informateurs directs, lui valurent, quelque 600 ans plus tard, les foudres de Plutarque, qui verra dans son œuvre une malignité coupable (Plutarque, trad. 1844).

Bien avant Plutarque, le goût pour l'anecdote qu'affichait Hérodote fut critiqué par son contemporain Thucydide – son cadet d'une vingtaine d'années – qui, selon Alexis Pierron (1881), « reprochait assez rudement au vieil historien d'avoir eu en vue le plaisir du lecteur plus que son utilité, et d'avoir sacrifié trop souvent à l'amour du merveilleux ». On croirait lire une critique moderne de la presse *people* qui n'a d'autre fin que de faire sensation auprès du public... Pierron ajoute :

« Mais c'est ici le jugement de Thucydide homme déjà mûr, préoccupé avant tout des enseignements politiques, qui doivent découler de l'histoire, et travaillant avec effort, comme il le dit lui-même, afin de léguer aux siècles à venir un monument impérissable. »

De telles considérations alimentent encore aujourd'hui le débat public sur la façon de décrire le réel des journalistes. Mais il serait de nouveau abusivement anachronique, et injuste, de voir en Hérodote un reporter du *Paris-Match* de l'Antiquité, et en Thucydide un auteur de l'équivalent de la revue *Le Débat*. On trouve en effet chez Hérodote des marques du doute, des questionnements sur les histoires qu'on lui raconte et qu'il ne peut aller vérifier, des réflexions sur les mythes qui diffèrent d'un peuple à l'autre, et des convictions qu'il défendra sans frémir même s'il s'agit d'aller contre la doxa des légendes grecques : ainsi affirme-t-il n'avoir pas trouvé trace du territoire idyllique des Hyperboréens.

Le modèle du PER : une solidité à l'épreuve des siècles

Notre intention n'est pas de faire une analyse historique des écrits d'Hérodote mais de porter, même furtivement, sur ses « enquêtes » le regard de la théorie anthropologique du didactique (TAD) afin de mettre à l'épreuve la pertinence du modèle du PER (parcours d'études et de recherche) : la distance culturelle que l'on pourrait évoquer au regard des praxéologies modernes des enquêteurs de toute espèce n'ébranlent en fait en rien la solidité du modèle. On sait que lancer et conduire un PER, c'est piloter un système didactique du type $S(X; Y; Q)$, où X est celui (ou le

³⁶ Selon Monique Dixsaut (1991), le vocable grec *historiè* désignait simplement « la démarche consistant à recueillir des informations multiples et à les classer » (p. 365, note 247).

groupe) qui cherche à apprendre, Y celui qui encadre cet apprentissage, et Q la question qui fonde la nécessité de cet apprentissage. Le bilan du fonctionnement de l'enquête pourra s'écrire selon le schéma suivant, dit *schéma herbartien* :

$$[S(X ; Y ; Q) \mathcal{A}\{R_1^\diamond, R_2^\diamond, \dots, R_m^\diamond, O_{m+1}, O_{m+2}, \dots, O_n\}] \mathcal{N} R^\heartsuit.$$

Un tel parcours a été résumé par la TAD en quelques « gestes » de base, qui consistent à *observer*, à *analyser*, à *évaluer* des réponses R^\diamond disponibles dans la culture, et, à l'aide de certaines œuvres O , à *développer* puis à *défendre et illustrer* une réponse R^\heartsuit . Dans *l'Enquête* d'Hérodote, on trouve en effet le projet d'enquêter sur une question Q_H de départ (Pourquoi les Perses ont-ils envahi la Grèce ?), ainsi qu'une multitude de questions secondaires Q_{Hi} qui se sont posées jours après jours dans les contrées traversées ou évoquées, et auxquelles chaque réponse R_{Hi}^\square , douloureusement glanée, devait contribuer à élucider la question Q_H de départ. Selon le schéma du PER, Hérodote est lui-même à la fois celui qui cherche à s'instruire et celui qui prend les décisions méthodologiques concernant cette recherche, le système didactique concerné se réduit donc, dans cette situation, à $S(x ; x ; Q_H)$, où x est Hérodote.

Pour cela, Hérodote rassemblait toutes sortes de réponses R^\diamond , collectées avec les plus grandes difficultés et parfois au péril de sa vie, celles qui lui paraissaient plausibles comme celles auxquelles il ne croyait pas, et faisait également usage des œuvres existantes (comme les récits de voyageurs plus anciens ou les légendes des Grecs) pour tenter une lecture *excriptrice* (qui extrait tout ce qui est *inscrit*, d'une manière ou d'une autre) de ces réponses.

En ce cas, au reste, les *milieux* directement disponibles – donc des faits observables et collectables indépendamment de toute intention – étaient choses rares sur le chemin du voyageur ! Ainsi est-ce à partir de *médias* (les multiples récits et témoignages entendus), souvent des R^\diamond ouvertement intentionnés, qu'il lui fallait organiser comparaisons et recoupements pour décider – ou ne pas décider – de ce qui lui semblait être la vérité. Ce faisant, il utilisait des *médias* pour se fabriquer des *milieux* (en ne prenant pas leurs messages au pied de la lettre) afin de raisonner autant que possible entre conjectures et preuves, c'est-à-dire selon une *dialectique médias-milieux* ((Chevallard, 2007).

Quant à la réponse R_{Hi}^\heartsuit , sans être énoncée de façon péremptoire, et tout en ouvrant toujours une place aux interprétations diverses et aux remises en cause possibles³⁷, elle est contenue dans l'ensemble de l'œuvre d'Hérodote et sera défendue devant un auditoire lors de lectures publiques par lui-même déclamées, notamment à Olympie à l'occasion des Jeux³⁸.

Vérités et croyances : la frontière impossible

Laissons à Paul Veyne et à sa remarquable étude sur la vérité et la pluralité des modalités de croyance le soin de juger du rapport à la vérité que les Grecs entretenaient dans leurs récits (Veyne, 1992, pp. 24-25).

« Pour ma part, écrit Hérodote, mon devoir est de dire ce qu'on m'a dit, mais non pas de tout croire, et ce que je viens de déclarer là vaut pour tout le reste de mon ouvrage. »

Si un historien moderne donnait à lire, à la communauté scientifique, des faits ou des légendes auxquels lui-même ne croit guère, il attenterait à la probité de la science. Les historiens anciens ont, sinon une idée différente de la probité, du moins des lecteurs différents, qui ne sont pas des professionnels et qui composent un public aussi hétérogène que celui d'un journal; aussi

³⁷ Voir par exemple un peu plus loin ce qu'en dit Paul Veyne.

³⁸ D'après Lucien de Samosate (II^e siècle après J.-C.), traduit par Talbot (1912).

ont-ils un droit et même un devoir de réserve et disposent-ils d'une marge de manœuvre. La vérité elle-même ne s'exprime pas par leur bouche : c'est à leur lecteur de se former l'idée de cette vérité ; voilà une des nombreuses particularités peu visibles qui révèlent qu'en dépit de grandes ressemblances le genre historique, chez les Anciens, est très différent de ce qu'il est chez les modernes.

Même s'il est question ici du travail des historiens, on peut y lire une leçon de journalisme, qui ne s'adresse pas uniquement aux professionnels, mais à tous les citoyens, tous lecteurs et utilisateurs de médias.

En s'autorisant une transposition à l'époque actuelle, imaginons un instant une société moderne où le lecteur ne serait pas supposé attendre ni exiger des médias – qu'ils fussent professionnels ou « participatifs », commerciaux ou associatifs, décrétés notoirement fiables ou non – qu'ils « produisent » de la vérité, tant cette vérité, telle que chacun l'entend, se mêle inextricablement de croyances de toute nature. Risquons un peu plus loin l'illusion d'une société de l'information, avec sa multitude de médias, où il serait naturellement fait dévolution au citoyen de la *responsabilité* de la vérité. Il s'agirait alors d'une vérité dont une certaine part relèverait alors de la sphère privée, et qui serait, certes, personnelle, partielle et provisoire. Une vérité de cette sorte aurait pour son producteur le statut d'une réponse R^\heartsuit .

Une compétence du citoyen : savoir produire une réponse

Le schéma précédent fournit un repère dans un monde où l'immersion médiatique devient assourdissante. Nous acceptons ici l'idée selon laquelle seuls pourront agir selon la raison, dans la société de demain, ceux des citoyens qui seront capables, pour comprendre l'actualité d'une question émergente ou récurrente, de produire une réponse R^\heartsuit personnelle, éventuellement partielle et probablement provisoire, après avoir examiné diverses réponses R^\diamond disponibles (auxquelles Internet facilite souvent l'accès, pour qui sait les chercher). Dans cette hypothèse, l'actualité du monde ne sera interprétable de façon raisonnablement contrôlée qu'à ceux qui auront utilisé, pour ce faire, les connaissances de la culture exprimées dans ses œuvres, et qui auront su faire agir une *dialectique* suffisamment vigoureuse *entre les médias* (les sources) *et les milieux* (ce qui permet d'expérimenter, de vérifier, de raisonner).

Dès lors, on peut envisager qu'il revient à l'école d'organiser cet apprentissage. On va voir qu'une transposition didactique des savoirs professionnels du journalisme d'enquête peut constituer une approche des savoirs scolaires à instituer pour développer cette compétence, en s'appuyant sur le concept de PER. La compétence en question n'est autre, si l'on veut, que ce fameux « esprit critique », appelé de ses vœux par la noosphère éducative lorsqu'il s'agit d'éducation aux médias, mais si mal défini du point de vue de son contenu³⁹.

Qu'en est-il en effet du rapport que nous entretenons aujourd'hui avec la *vérité* des faits ? Selon Paul Veyne (1992, p. 40) « *la modalité de croyance la plus répandue est celle où l'on croit sur la foi d'autrui* ». Je crois par exemple en l'existence d'une guerre en Irak, aux événements du 11 septembre 2001 et au Tsunami de 2005 en Indonésie – dont je n'ai personnellement rien pu observer directement –, parce que je ne vois pas quel intérêt auraient eu l'ensemble des médias qui en ont parlé, à me tromper sur ce fait. Or les professionnels concernés l'ont appris d'expérience directe ou de leurs *informateurs*⁴⁰, donc sur la foi d'autres *médias* que ces professionnels ont jugé crédibles... ce

³⁹ On montrerait aisément que cette compétence est inscrite dans le nouveau « socle commun de connaissances et de compétences » de 2014.

⁴⁰ La notion d'*informateur* est prise ici au sens que lui donnent les journalistes. Son propos n'est pas forcément

qui ne constitue pas, rationnellement, une garantie absolue de vérité. Cela étant, je compte sur leur multiplicité pour se surveiller mutuellement. Mais il s'agit bien d'une *croissance*.

Nous avons besoin de croire à nos médias, au moins un peu, que nous le reconnaissons ou pas, pour construire notre rapport à l'actualité. Et lorsqu'il s'agit de mettre en cause ces médias, nous nous préoccupons, comme les Grecs sans doute, de la seule question de la loyauté du locuteur, donc de son intention (« les journalistes nous mentent-ils ? »), nous dédouanant, par cette confortable exclusive, de toute responsabilité quant au rapport à la vérité. Nous feignons d'ignorer qu'il existe mille autres raisons pour lesquelles nous pourrions décider qu'une information est fautive, approximative ou incomplète. Il ne saurait être question ici d'une quelconque déresponsabilisation des journalistes professionnels sur leurs assertions : nous voulons en revanche souligner que « faire preuve d'esprit critique vis-à-vis des médias » ce n'est pas décréter que les médias mentent, mais cela consiste à se rendre capable de construire une réponse *R^v*, et de la défendre, après une enquête, minuscule ou développée, incluant une solide *dialectique des médias et des milieux*.

L'autre modalité commune de croissance est l'expérience sensorielle directe (« Je l'ai vu de mes yeux »), qui autorise le sujet à énoncer des affirmations, même seul contre tous ou contre la doxa, alors que nous savons avec quelle facilité nos sens sont facilement leurrés. Mais c'est cette expérience qui est attendue de la figure du *témoin* ou de *l'informateur*. Quant à « l'insoumission à la parole d'autrui » (Veynes, 1992, p. 43), l'attitude de doute, la critique du mythe, ancien ou moderne, elle relève de l'esprit galiléen qui s'exerce a priori sur toute assertion non trivialement vraie sans pour autant que nous disposions toujours d'une expérience sensorielle décisive. Elle est à la base de toutes les méthodes d'enquête, ou de contre-enquête, et notamment celles de l'enquête journalistique. Elle suppose la construction de milieux adaptés, de dispositifs adéquats et de raisonnements clairement construits, donc l'activation d'une *dialectique des médias et des milieux*. On verra dans ce qui suit quelques exemples de la manière dont les journalistes spécialistes de l'enquête au long cours déclinent dans leurs praxéologies professionnelles la mise en œuvre de cette dialectique.

Le journalisme d'enquête dans sa version moderne

Bien après Hérodote, au début du *xx^e* siècle, Albert Londres sillonne le monde dans ses retranchements les plus sombres pour mettre au grand jour les injustices infligées par des hommes à d'autres hommes. Militant de l'humanité, il « trempait la plume dans la plaie », selon sa propre expression, et comptait sur la force de l'écrit publié pour rétablir le bon droit. Si *L'Enquête* d'Hérodote visait à faire connaître le monde aux Grecs, celles d'Albert Londres avaient pour fin d'agir sur lui afin de le rendre plus humain. C'est ainsi que la puissance de son récit de 1923 intitulé *Au bagne*, dans lequel il décrit l'horreur de « l'usine à malheur qui travaille sans plan ni matrice », aboutit finalement à la fermeture du bagne de Cayenne. Albert Londres n'hésitait pas pour atteindre l'opinion à faire usage de certains détails imaginaires ou de certains « bidonnages » qui rendent les récits plus crédibles ou plus poignants. Il reste cependant un modèle pour beaucoup de journalistes d'investigation qui voient en lui le *père* du grand reportage moderne. Ainsi Marie-Monique Robin, lauréate du Prix Albert Londres en 1995 pour son reportage *Voleurs d'yeux*, et auteure en 2007 d'une lourde enquête de plusieurs mois à l'issue de laquelle, comme réponse *R^v*, elle accuse la firme

sincère, ni porteur de vérité, mais il est supposé reposer sur l'expérience.

Monsanto de vouloir dissimuler la dangerosité des OGM ⁴¹. Se prévalant du modèle fixé par Londres, elle considère - dans une interview filmée (Lotz, 2008) -, que « *tout – ou presque – est permis pour obtenir une information qui sert une cause juste* ».

Hervé Liffra, journaliste au *Canard Enchaîné*, évoque, lui, des techniques plus en accord avec les « théories » déontologiques du moment : *le journaliste ne doit utiliser que des méthodes auxquelles tout citoyen a droit*. Dans un entretien réalisé en juillet 2008, H. Liffra nous déclarait ceci :

L'investigation consiste à chercher les choses que les gens ne disent pas au premier abord... Et cela sans se cacher derrière une autre identité que la sienne. On ne dit pas que l'on est de la police, on ne se fait pas passer pour le voisin, on dit qui on est. On n'entre pas chez les gens sans y être invité, on ne vole pas de documents, donc avec des méthodes accessibles à tout citoyen, et auxquelles tout citoyen a droit.

Principes professionnels et réalités : la fragilité des modèles

Un principe théorique est partagé par l'ensemble de la profession journalistique : *l'enquête journalistique suppose de ne pas se soumettre aux pressions du phénomène économique et institutionnel de « communication »*. Si chacun reconnaît là un principe général du journalisme, et malgré les réticences des intéressés à le reconnaître, l'activité réelle de nombreux journalistes est construite dans un cadre totalement différent. Là où le journalisme d'investigation consiste à *éplucher* les informations disponibles à la recherche de ce qui n'y est pas dit, le « journalisme d'agenda » se contente souvent de répercuter les dossiers de presse et les communiqués, éventuellement en y ajoutant un reportage sur le terrain. En dehors de toute publicité, le journal (quel que soit son support) sert alors de rouage aux actions de communication, pratiquement à l'insu du journaliste.

Ainsi, pour beaucoup d'entre eux, la difficulté à maîtriser leur indépendance peut-elle devenir extrême, comme le souligne Jean-Marie Charon (2007). En analysant le malentendu entre les journalistes et leur public, Charon pose la question des enjeux de la responsabilité des journalistes pour laquelle il souhaite voir naître un débat public. À cet égard, il nous revient de souligner une *contrainte didactique*. S'il est important de ne pas faire mystère à l'école des problématiques du journalisme du *xxi^e* siècle, comme la question de l'indépendance rédactionnelle, il convient cependant de ne pas prendre pour modèle d'enquête journalistique une démarche où le rapport à la promotion est plus essentiel que la recherche de la vérité. C'est en effet dans un impensé didactique sur ces questions que se diffusent parfois les principes du journalisme dans les classes de collège. L'impensé tient notamment à la non-prise en compte de la dépendance économique spécifique du média qui amène à bafouer les règles présentées comme universelles, du journalisme.

En vérité, si les techniques journalistiques semblent assez largement diffusées parmi les internautes actifs comme dans les pratiques d'éducation aux médias, elles le sont principalement sous forme de conseils dogmatiques (« Privilégiez l'information récente », « Faites des interviews », etc.). En revanche, les *raisons d'être* de ces techniques restent peu énoncées. On peut se voir conseiller de faire un micro-trottoir dans une manifestation ; en ce cas, on recommandera de bien prendre les noms des personnes interrogées, mais on ne trouvera pas de réponse construite à des questions

⁴¹ Cette enquête a donné lieu à la fois à un livre et à un film documentaire diffusé le 11 février 2008 sur la chaîne Arte (Robin, 2008a & b) : voir <http://www.arte.tv/monsanto>.

comme *À quoi sert un micro-trottoir ?* ou *Quelle est la valeur de ce que l'on recueille ?* La réponse « C'est ainsi que font les journalistes » tiendra trop souvent lieu de raison d'être.

Ainsi, les élèves (comme les adultes d'ailleurs) font parfois usage d'informations censées rapporter des résultats de recherche. Mais ils ne savent plus d'où ils les tiennent, et n'ont, en général, aucune idée de la manière dont elles ont été produites. On procède alors par assertions péremptoires, n'offrant au lecteur que la possibilité de « croire sur parole », le chiffre nu faisant office d'argument. Pour fonder la confiance de son lecteur, l'élève pourrait être invité à revenir sur quelques sources et à expliciter quelques éléments du débat à l'origine des affirmations retenues.

Quelles contraintes didactiques faudra-t-il ici prendre en charge ? Avant l'expression d'une opinion à propos de faits d'actualité, la publication d'informations, sur quelque support que ce soit, nécessite une explicitation de l'information –, et donc la production, à partir des informations recueillies, de *questions* visant à mettre à l'épreuve ces informations. L'enquête devient alors une contre-enquête, déterminante dans le rapport au savoir. Nous pensons par exemple à ces élèves de cycle 3 d'une école primaire qui ont souhaité s'exprimer dans leur journal scolaire à propos de la lutte contre le gaspillage de l'eau⁴². Dans la perspective évoquée ici, ces élèves auraient pu être invités à vérifier par une enquête adaptée, comportant le recours à un *milieu* expérimental, le propos médiatisé selon lequel « une douche consomme trois fois moins d'eau qu'un bain », au lieu de simplement recopier cette assertion. Cette enquête ne comporte pas qu'un aspect de technique de mesure du volume d'eau d'une douche ou d'un bain, mais appelle également, par exemple, un relevé statistique sur la durée des douches de leur entourage afin de déterminer ce qu'est la « douche rapide » préconisée par les associations environnementales.

Une enquête en classe de 4^e

En 2008-2009, le journal scolaire *Castle News* voyait le jour au collège Château-Double à Aix, dans le cadre d'un IDD (Itinéraire De Découverte) d'une classe de 4^e. À cette occasion une collaboration suivie avec les enseignants (notamment Anne-Marie Paterniti, professeur de français) et la classe a permis d'expérimenter une méthode d'enquête⁴³, réinvestie dans tous les numéros de ce journal papier et en ligne, et toujours existante en 2014.

Objectif de la démarche

L'objectif est de développer chez les élèves des techniques pour questionner le monde - et répondre à ces questions – autrement que par un simple recopiage, même reformulé, de propos ou d'informations dont on ne sait plus ni d'où ils viennent ni comment ils ont été élaborés.

1^{re} étape : l'élaboration d'une question d'enquête

Deux questions, formulées avec les élèves, ont été retenues comme questions d'enquête pour l'IDD:

- Q₁ - La Camargue risque-t-elle de disparaître ?
- Q₂ - Est-il vrai que les jeux vidéo sont dangereux pour la santé ?

⁴² Il s'agit de l'école de Sigonce, dans les Alpes de Haute-Provence.

⁴³ La méthode proposée ici s'appuie sur les travaux d'Yves Chevallard sur la théorie des *Parcours d'étude et de recherche* (PER) et de la *didactique de l'enquête co-disciplinaire*.

Dans le cadre de ce travail, on retiendra comme *une bonne question d'enquête* une question qui se pose vraiment à celui qui la pose, et une question pour laquelle les éléments qui constituent la réponse ne sont pas prévus par avance par l'enseignant.

C'est l'enquête sur Q_1 qui fait l'objet du présent descriptif.

2^e étape : l'enquête de proximité.

La consigne est donnée au groupe de quatre élèves qui se lancent dans cette enquête d'interviewer chacun, dans leur entourage, deux ou trois personnes d'âges divers, en leur posant deux questions : d'abord la question Q'_1 « Pensez-vous que la Camargue risque de disparaître avec le réchauffement climatique et la montée des eaux ? » suivie, après le recueil de la réponse, de la question suivante Q''_1 : « Comment le savez-vous ? ». Les réponses doivent être soigneusement recueillies par écrit et données à relire pour accord à la personne interrogée. L'analyse des réponses à Q'_1 et leur mise en forme sera réalisée collectivement au vidéoprojecteur au cours d'une séance dirigée par l'enseignant. Ce travail constitue la matière du 1^{er} article publié dans le journal. Les élèves s'apercevront très vite de la faiblesse des réponses de leurs interlocuteurs à « Comment le savez-vous ? », sauf pour l'une des personnes interrogées qui a pris le temps de consulter le web avant de répondre. Ils ont été surpris, dans l'enquête de proximité, de voir que les adultes, pas plus qu'eux-mêmes, n'étaient capables de dire clairement comment ils savent ce qu'ils disent savoir. Ce constat est formulé dans un encadré du 1^{er} article.

3^e étape : l'entretien avec un spécialiste

Pour cette enquête le spécialiste pressenti sera un chercheur, Claude Vella, d'un laboratoire aixois, le CEREGE⁴⁴. La première familiarisation avec le sujet lors de l'enquête de proximité permet au groupe d'élèves de rédiger 8 questions à poser au chercheur. Lors de l'entretien, ils enregistrent avec leur téléphone portable. De retour en classe, une séance de décryptage est organisée de la manière suivante :

Pour chaque partie de l'entretien, chaque élève rédige au brouillon la réponse du chercheur en fonction de ses souvenirs. On compare, on écoute l'enregistrement, puis on rédige collectivement la réponse à l'aide du vidéoprojecteur.

Cette version est envoyée par courriel au chercheur qui apporte des modifications sur certains points et complète avec une carte, et une photo. La version finale de cette interview constituera le 2^e article de l'enquête.

4^e étape : l'enquête sur Internet

Les deux dernières séances sont consacrées à une recherche sur Internet sur la question suivante : « Existe-t-il des propos ou des informations, provenant d'autres sources que celle du CEREGE, qui sont en accord ou en désaccord avec les propos de M. Vella ? ». Le critère proposé aux élèves pour sélectionner une information est que l'on puisse trouver des éléments sur la manière dont cette information a été construite. Une méthodologie de recherche par mots-clés est proposée au groupe. Il s'agit dans cette dernière étape d'aiguiser l'esprit critique des élèves et leur capacité à discuter une information, un résultat ou un propos. Il est important pour cela de ne pas s'en tenir à considérer les propos du chercheur comme parole de vérité absolue et non discutable. Cinq informations seront ainsi retenues qui confirment ses propos de M. Vella. Trois informations le contredisent sur certains

⁴⁴ Centre Européen de Recherche et d'Enseignement des Géosciences de l'Environnement

points, notamment sur les chiffres de variation du niveau de la mer ou à propos de ce qu'il affirme sur la manière dont les médias rendent compte de la question.

Cette discussion fera l'objet du 3^e article publié dans Castle News.

5^e étape : La rédaction de la réponse.

A la fin de l'enquête le groupe est en mesure de donner sa réponse personnelle, partielle et provisoire à la question étudiée, qui reprendra la thèse de M. Vella. La reformulation se fait avec l'enseignant :

Si la Camargue disparaît, ce ne sera pas dû essentiellement à la montée des eaux marines, cela ne représente que 10% des causes. Les principales causes du recul de la mer, pour 90%, sont liées à l'érosion des sables. Le manque de sables dans le delta est dû en grande partie aux prélèvements pour les besoins de la construction tout au long du fleuve, et donc à l'arrêt des transports de sable par le fleuve.

Observations sur les conditions didactiques

Les conditions et les contraintes de l'IDD de Château-Double n'étaient certes pas idéales : la durée de la séance hebdomadaire était par exemple nettement trop courte (35 mn) pour permettre un travail suivi. De ce fait le travail s'est étalé sur une trop longue période et a entraîné un peu de lassitude des élèves en fin de parcours. À raison d'une séance de 1 h 30 par semaine, on peut envisager la réalisation d'une enquête sur ce modèle étalée sur une période de 5 à 6 semaines, avec la production des 3 articles qui forment l'enquête :

- l'enquête de proximité,
- l'interview du spécialiste,
- la discussion des réponses à partir de recherches sur Internet.

Remarques sur le traitement de l'interview du chercheur

- Lors de l'entretien, et malgré leur timidité, les élèves ont assumé leurs questions car elles sont devenues, grâce à l'enquête de proximité préalable, de vraies questions pour lesquelles ils étaient désireux d'entendre le chercheur.
- Le chercheur, voyant l'intérêt des élèves, a été un peu trop prolix dans ses réponses, ce qui a compliqué la tâche de décryptage de l'enregistrement. Il convient donc de cadrer l'entretien en proposant au spécialiste de répondre brièvement aux questions préparées, ce qui n'empêche pas une conversation libre avant, ou après. Il est important aussi de ne pas chercher à décrypter le *verbatim* de l'entretien. Travailler sur les souvenirs est un meilleur moyen d'entrer dans le sens du propos, quitte à se tromper et à corriger ensuite en écoutant l'enregistrement.

Conclusion

La particularité de cette démarche est qu'elle vise à apprendre aux élèves que l'acte de publication est un acte d'autorité. Elle correspond à un principe social d'une démocratie éclairée par la raison où l'on peut attendre des citoyens la posture suivante : « Si je publie des informations, je dois être capable d'en répondre et de dire comment je sais ce que j'écris ».

On peut dire que ces élèves avaient acquis une véritable *autorité* sur les propos qu'ils ont publiquement tenus dans ce journal. Le lecteur est invité à prendre connaissance **en annexe** des résultats de cette enquête, c'est-à-dire à découvrir la réponse *personnelle, partielle et provisoire* de ces élèves de 4^e à la question initiale, sous forme de leurs 3 articles publiés dans *Castle News* en 2008-2009.

Vers une didactique scolaire de l'enquête journalistique

Si les supports de publication sont maintenant accessibles à tous, les compétences pour être capable de *répondre de ce que l'on publie* font partie du bagage indispensable que l'école doit apporter aux jeunes générations. Les observations des pratiques numériques personnelles des adolescents (Fluckiger, 2009), mais aussi des médias scolaires (Chenevez, 2007), tendent à montrer que la fréquentation d'Internet, si elle a permis l'épanouissement de la créativité de certains et une socialisation numérique incontestable, elle n'a pas développé massivement les réflexes d'une autorité éditoriale assumée, ni d'habitudes d'*excription* de l'information. Le recopiage immédiat des assertions semble la règle, y compris à l'école, accepté dès lors que l'on *cite la source*. Mais que l'on ne s'y trompe pas, le vide didactique ne se situe pas au niveau de l'incitation enseignante à l'expression d'un point de vue personnel mais dans la façon d'escamoter les étapes du travail d'enquête.

Enfin, la pratique raisonnée de l'enquête, appliquée aux médias de masse mais pas seulement à eux, pourrait bien contribuer à conduire les futurs citoyens à se libérer un tant soit peu de *l'enchantement médiatique* (Winkin, 2001).

Références bibliographiques

- CHARON, J.-M. (2007). *Les journalistes et leur public : le grand malentendu*. Paris : Vuibert.
- CHENEVEZ Odile (2013). Enquêter dans les médias d'information en ligne. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 508, nov. 2013.
- CHENEVEZ, O. (2012). De la R2I à l'enquête sur Internet, in *Guide TICE pour le professeur de français*. WebLettres – Canopé CRDP de Paris.
- CHENEVEZ, O. (2007). *Journaux scolaires à l'ère d'Internet*. Mémoire de master recherche non publié, Université de Paris 3.
<http://tice.aix-mrs.iufm.fr/spip12/spip.php?article87>.
- CHEVALLARD, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Éd.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 705-746). Universidad de Jaén.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=134
- CHEVALLARD, Y. (2010) « La didactique, dites-vous? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1, consulté le 01 novembre 2014. URL : <http://educationdidactique.revues.org/771v>
- LADAGE, C. & CHEVALLARD, Y. (2011) « Enquêter avec l'internet : études pour une didactique de l'enquête », *Éducation et didactique* [En ligne], consulté le 01 novembre 2014. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1266>
- FLUCKIGER, C. (2009). Internet et ses pratiques juvéniles. *Medialog*, 69, 42-45.

- HERMAN, E. S. & CHOMSKY, N. (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York : Pantheon books.
- HERODOTE (1985). *L'enquête. Livres I à IV*. (A. Barguet, éd.). Paris : Gallimard.
- HALIMI, S. (2005). *Les nouveaux chiens de garde*. Paris : Raisons d'Agir.
- LACARRIERE, J. (1982). *En cheminant avec Hérodote*. Paris : Hachette.
- LONDRES, A. (1923). *Au baigne*. Paris : Éditions du Rocher.
- http://fr.wikisource.org/wiki/Au_baigne.
- LOTZ, S. (2008, janvier). *Interview filmée de Marie-Monique Robin*.
- <http://www.arte.tv/fr/connaissance-decouverte/Le-monde-selon-Monsanto/Interview-de-Marie-Monique-Robin/1912692.html>.
- PLUTARQUE (1844). De la Malignité d'Hérodote. In D. Ricard, *Œuvres morales de Plutarque* (t. 4). Paris : Lefèvre.
- <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/Plutarque/malignhero.htm>.
- PIERRON, A. (1875). *Histoire de la littérature grecque*. Paris : Hachette.
- <http://remacle.org/bloodwolf/livres/pierron/chap5.htm>.
- PLATON (1991). *Phédon* (M. Dixsaut, éd.). Paris : Garnier-Flammarion.
- ROBIN, M.-M. (2008a), *Le monde selon Monsanto. De la dioxine aux OGM, une multinationale qui vous veut du bien*. Paris : La Découverte / Arte Éditions.
- TALBOT, E. (1912). *Œuvres complètes de Lucien de Samosate. Traduction nouvelle avec une introduction et des notes*. Paris : Hachette.
- <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Lucien/herodote.htm>.
- THUCYDIDE (1966). *Histoire de la guerre du Péloponnèse* (t. 1) (J. Voilquin & J. Capelle, Éd.). Paris : Garnier-Flammarion.
- VEYNE, P. (1992). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Paris : Seuil.
- WINKIN, Y. (2001). Propositions pour une anthropologie de l'enchantement. In P. Rasse, N. Midol & F. Triki (Éds). *Unité-Diversité. Les identités culturelles dans le jeu de la mondialisation* (pp. 169-179). Paris : L'Harmattan.

La Camargue va-t-elle disparaître ?

L'enquête de proximité

Nous avons fait une enquête en interrogeant 14 personnes de 10 ans à 75 ans qui ont répondu aux questions suivantes :

« **Pensez-vous que la Camargue pourrait disparaître avec le réchauffement climatique et la montée des eaux ?** »
 « **Comment le savez-vous ?** »

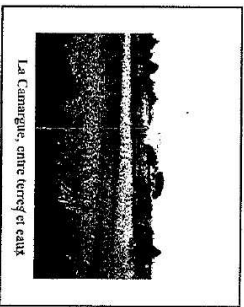
Parmi les personnes interrogées, aucune personne n'a répondu négativement, la majorité d'entre elles pensent que la Camargue va disparaître. Des différences de points de vue apparaissent quant à l'ampleur du phénomène. Certains pensent que la mer va monter de quelques centimètres, d'autres de plusieurs mètres ou encore que la Camargue est au-dessus du niveau de la mer d'autres au-dessous...

Les personnes interrogées évoquent un enclanchement de causes qui aboutirait à la submersion de la Camargue : le réchauffement climatique, les trous dans la couche d'ozone, l'effet de serre, la chaleur qui va faire fondre la glace des pôles, l'élévation du niveau de la Méditerranée et pour finir le niveau de la Camargue qui n'est pas assez élevé. Cet enclanchement aurait pour conséquence, non seulement la disparition de la Camargue mais aussi celle des îles et des îlots de la région, le déplacement des habitations

côtières vers le centre de la France.

Deux personnes pensent cependant que le submersion n'est pas pour tout de suite. Une personne interrogée donne des informations beaucoup plus précises :

« Oui, la Camargue va disparaître et Venise, le Bangladesh, les îles Maldives aussi. La glace d'eau douce sur le continent austral fond et fait monter le niveau des océans de 20 cm. Les courants seront modifiés. Au pôle Sud, il y a une montagne de plus de 3000 m de hauteur qui va faire monter par endroit le niveau de la mer jusqu'à 1 m de hauteur. Les eaux équatoriales sont encore plus chaudes et créent des cyclones plus forts et plus fréquents. On ne peut pas déterminer quand ce phénomène va se produire car la nature seule peut le savoir. Les autres causes sont l'effet de la ceinture de rayonnement VAN HALEN qui filtrent le rayonnement du soleil et des étoiles »...



La Camargue, entre terre et eau
 © Photo, A.M.Parnini

Le panel des personnes interrogées
 - 7 hommes : 10 ans, 16 ans, 40 ans, 43 ans, 67 ans et 69 ans
 - 7 Femmes : 15 ans, 35 ans, 42 ans, 45 ans, 67 ans, 75 ans, 75 ans

Comment le savent-ils ?
 Les personnes interrogées évoquent comme sources de leur connaissance : la télévision (informations ou reportages), des livres ou des journaux, l'école, une conférence.
 Certaines n'ont même aucune idée de la source à partir de laquelle elles émettent des hypothèses.

*Enquête réalisée par
 Florian Dougnac,
 Charlene Guillaume, Inen Mekademi, Emilie Komisch*

A suivre...

Après cette enquête de proximité, nous chercherons - dans un prochain article - des vérifications auprès de scientifiques que nous allons interroger.

La Camargue va-t-elle disparaître ?

Enquête (suite de l'article paru dans Casile News n°1)

Le niveau marin, suspect n°1, et pourtant...

Interview de Monsieur *Claude Vella, géographe physicien, chercheur au CEREGE*

Monsieur Vella nous a accueillis le vendredi 30 janvier dans les locaux du CEREGE, au plateau de l'Arbois. Il avait préparé un diaporama pour illustrer ses réponses à nos questions à propos d'une éventuelle disparition de la Camargue. Nous lui avons montré notre premier article dont il a apprécié la démarche d'enquête. Il a souligné que l'un de nos enquêteurs savait beaucoup de choses sur le sujet. Voici les réponses de M. Vella à nos questions, formulées lors de l'enquête de proximité (voir Castelnous n°11)

- Quelle est l'altitude de la Camargue ?

Pas très élevée, autour de 1 m à 1,50 m. La Camargue, c'est l'espace entre le grand Rhône et le petit Rhône. C'est « l'île de Camargue ». Mais en temps que géomorphologue, je préfère parler de delta du Rhône qui est la plaine littorale située entre Fos sur Mer et le Grau du Roi. La zone la plus basse est au centre du delta, l'étang de la Vaccarès. Mais il y a des dunes vers Aigues-Mortes qui montent jusqu'à 10 ou 12 m d'altitude.

- De quelle hauteur la Méditerranée va elle monter ?

La Méditerranée est reliée aux océans qui sont tous à peu près au même niveau. Certains modèles scientifiques prévoient qu'en 2100 le niveau de la mer sera 50 cm au-dessus du niveau actuel, d'autres modèles prévoient qu'il montera jusqu'à 1m. Ce sont des projections obtenues par des calculs sur ordinateur, en fonction de la dilatation des molécules d'eau, mais aussi de la fonte de la calotte glaciaire. D'autre part il y a les mesures que l'on fait et qui montrent que le niveau monte de environ 2 mm par an. Il existe donc une grande incertitude sur la valeur de l'élévation même si l'on est quasi certain que la mer va continuer à monter.

- Dans combien de temps la Camargue risque-t-elle de disparaître ?

On ne sait pas vraiment, cela dépend des décisions que vont prendre les hommes. La protection par des digues comme les polders de Hollande, c'est d'ailleurs ce qui existe déjà plus ou moins, peut retarder la disparition mais on essaie de favoriser un autre procédé : laisser la mer gagner dans certains endroits et observer qu'elle est l'évolution de la Camargue et si elle arrive toute seule à surmonter cette crise.

- On s'est-ce qui risque de faire monter l'eau ?

Le réchauffement climatique ? L'effet de serre ? Les trous

dans la couche d'ozone ? Ya-t-il d'autres causes ?

Les trois causes que vous citez sont en fait la même cause. En revanche il y a une autre cause qui est liée au problème de la disparition des alluvions et l'endiguement des fleuves. On empêche les fleuves de se déplacer et de distribuer le peu de sable qui reste sur divers endroits du littoral. Cependant dans notre société, il est difficilement acceptable de voir se déplacer les embouchures d'un fleuve.

- Certaines personnes interrogées pensent que les scientifiques peuvent faire quelque chose ? Si oui, que font-ils ?

Ils essaient d'apporter des informations précises... Mais ils manquent de moyens et ne sont pas toujours écoutés. Par exemple, nous disons qu'en déplaçant le chenal du Grand Rhône, cela permettrait aux alluvions de se redéposer sur certaines zones...

- Est-ce que les citoyens peuvent faire quelque chose ?

Oui, en faisant pression sur les politiques, en votant, en allant voir les députés, en informant nos familles, pour que l'on choisisse des solutions techniques et d'aménagement du territoire les plus proches d'un fonctionnement naturel.

- Y a-t-il d'autres endroits concernés par cette montée des eaux en Méditerranée ?

Tous les deltas sont concernés : celui du Rhône, celui du Nil et celui du Danube, du Mississippi par exemple, les flots coralliens, les plaines littorales basses du Languedoc ou d'Aquitaine, le Nord de l'Europe : Hollande, Allemagne

- Ce phénomène aura-t-il un impact sur la faune de la Camargue et notamment sur les oiseaux ?

Oui, ces zones sont des refuges pour les oiseaux où ils vivent et y nichent ou y passent seulement au moment de la migration. Lorsqu'ils ont traversé toute la Méditerranée les oiseaux ont besoin de vite se poser dans des endroits calmes où ils vont trouver de l'eau et de la nourriture pour se remettre de leur grand voyage. C'est la même chose au retour. Ils prennent des force en Camargue avant la traversée.



Claude Vella, géographe physicien, chercheur au CEREGE

La Camargue va-t-elle disparaître ? (suite de l'enquête)

Voici la réponse de M. Vella à notre question générale :
« La Camargue va-t-elle disparaître ? »

La Camargue s'est constituée depuis 10 000 ans. C'est un temps long qui permet de relativiser : l'eau monte et descend, ce qui a dû perturber les gens, au cours des siècles. Toute la question est de savoir si la variation est plus forte maintenant. Et là, on n'a pas tous le même avis. Les scientifiques ont des résultats, les gens ont des opinions, mais c'est aux politiques et aux citoyens de prendre les décisions. Le chercheur ne doit pas imposer son résultat. Moi j'ai un avis, mais j'ai des difficultés à faire passer les résultats de ma recherche. En effet si la Camargue disparaît ce n'est pas dû essentiellement à la montée des eaux marines, cela ne représente que 10 % des causes. Les principales causes du recul, pour 90 %, sont liées à l'érosion des sables. Et le manque de sable dans le delta est dû en grande partie aux prélèvements pour les besoins de la construction tout le long du fleuve, et donc à l'arrêt des transports de sable par le fleuve. Par exemple, il y a 18 000 ans, le niveau marin était à -120 m au-dessous de ce qu'il est actuellement. A certaines périodes, il est monté de 4 cm par an et en ce moment il monte de 2 mm environ par an. On a connu la montée du niveau marin bien avant que ne se manifeste l'effet de serre. C'est une chose que je n'arrive pas à faire comprendre par les médias qui décident une fois pour toutes que le responsable c'est le seul effet de serre... En médecine, dans la recherche sur le Sida, par exemple, les idées passent plus vite dans le public. Moi-même, avec d'autres scientifiques, cela fait 10 ans que nous disons la même chose, mais on ne nous entend pas. S'il faut préserver la Camargue, c'est parce que : c'est un milieu « naturel » et il n'y en a plus beaucoup ; ce milieu n'est pas très occupé par les hommes ; c'est un milieu de migration et un réservoir pour les oiseaux. Tous les oiseaux d'Europe vont s'arrêter en Camargue lors de leur grande migration, juste avant leur grande traversée

Polemique autour de la Camargue

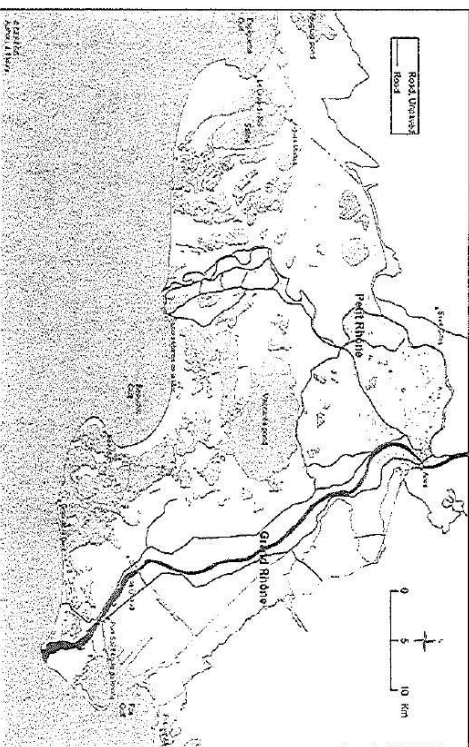
Nous avons cherché sur Internet des propos qui nous paraissent en accord ou en contradiction avec les thèses de Monsieur Vella. Voici le résultat de nos recherches.

Les propos suivants semblent en accord avec ceux de Claude Vella :

→ On connaît aujourd'hui les zones qui reculent et les zones qui avancent. Ces secteurs vont perdurer mais il est probable que l'érosion soit plus forte à cause d'une augmentation de la force des tempêtes, de la diminution des apports sableux, des erreurs d'équipement des côtes et de la montée de la mer. François Sabatier docteur en géographie au CEREGE <http://www.parc-camargue.fr> (site du Parc National de Camargue)

→ Le processus est accéléré par la diminution de l'apport sédimentaire du Rhône, et-t-il rappelé : il n'y a plus que deux bras alors qu'il en a existé vingt-six. Il est aussi par les différents courants, la dégradation de la végétation, le réchauffement climatique... S'ils anticipent, les hommes sauront protéger l'essentiel, mais peut-être que cela se fera en abandonnant des territoires". <http://www.laprovence.com> (Interview du Colonel Robert Barde dans La Provence du novembre 2007)

→ Le niveau de la mer s'est élevé d'environ 120 mètres depuis



Le CEREGE, c'est le Centre européen de Recherche et d'Enseignement des Géosciences de l'Environnement. Pour étudier le terrain, les scientifiques du CEREGE utilisent le carottage, c'est une technique de prélèvement dans les sols, notamment les alluvions, qu'ils étudient en laboratoire. Ils utilisent également des techniques de « datation au carbone 14 », pour situer le niveau de la mer selon les siècles

Carte du delta du Rhône, réalisée par un chercheur du Cérège
Malgré les risques d'inondation du Delta du Rhône, il peut être sauvé.

le pic de la dernière glaciation, il y a environ 18 000 ans (sur l'encyclopédie Wikipédia, notice élévation du niveau de la mer)

→ Depuis 3 000 ans avant aujourd'hui, et ce jusqu'en début du XIXe siècle, le niveau de la mer n'a pratiquement pas bougé, n'augmentant que de 0,1 à 0,2 millimètre par an. Depuis 1900, il augmente de 1 à 3 mm par an (Wikipédia, notice élévation du niveau de la mer)

→ Il faut également ajouter que tout le delta avec ses basses terres commence à subir les effets du réchauffement climatique : remontée du sel liée à la hausse du niveau marin, etc (sur Wikipédia, Le delta du Rhône / camargue / son avenir)

→ Le niveau moyen de la mer a crû à une vitesse de 1,8 mm par an (± 0,5) de 1961 à 2003 et cette vitesse a été plus rapide lors des 10 dernières années avec 3,1 mm par an (± 0,7), (www.science.gouv.fr, le portail de la science, site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)

Les informations données par les sites suivants semblent incomplètes ou en contradiction avec les propos de Claude Vella.

Il semble par exemple que l'hypothèse formulée par Claude Vella (une élévation de 50 cm du niveau de la mer entre aujourd'hui et 2100) fasse partie du scénario le moins favorable envisagé par le site du portail de la science :

→ En 2100, l'élévation du niveau de la mer est estimée entre 18 et 38 cm dans le meilleur des cas, entre 26 et 59 cm pour le scénario le moins favorable (www.science.gouv.fr le portail de la science, édité par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)

Le site de débats « idéal-débat » n'envisage, lui, qu'une seule cause à la montée du niveau de la mer :

→ La montée actuelle du niveau des eaux est dû à la fonte de ce qu'on appelle les glaces continentales... nos glaciers, nos montagnes aux neiges éternelles (qui ne le sont plus), en fondant, envoient un paquet de flotte en plus dans les océans et les mers, ce qui provoque, entre autre, la disparition de la Camargue, du littoral atlantique par chez nous, mais plus grave encore l'inondation du delta du Bangladesh (60 millions de personnes), un bout du delta du Nil (si ça touche Le Caire, 10/15 millions de personnes), plus toutes les îles à peine émergées du Pacifique. <http://www.idéal-debate.eu> (Site européen de débat entre citoyens sur les questions environnementales)

→ Nous avons aussi comparé les propos de Claude Vella avec ceux de Jacques Blondel, chercheur au CNRS, avari tenu lors d'un entretien avec notre professeur de français. M. Blondel avait dit que l'altitude de la Camargue était comprise entre 0 et 7 mètres, alors que M. Vella dit que c'est compris entre 1m et 1,50 m. Peut-être ne parlent-ils pas des mêmes zones ? En revanche, M. Blondel est d'accord avec le fait que tous les deltas du monde sont concernés.

Banquette réalisée par Imen Mekadomi, Emille Romisch, Charlene Guillaume et Florian Dougnac.

L'émergence de l'éducation à l'environnement et au développement durable (eedd) au Maroc :

Approches sociopolitique, didactique et expériences de terrain.

Amina COURANT MENEHBI, Doctorante-chercheure et Enseignante, Laboratoire ESO Espace et Sociétés- CNRS UMR 6590, Université du Maine (France)
et

Nouridine ELMAZOUNI. Professeur de l'Enseignement Supérieur Assistant Grade C (Didactique des SVT), Chef de Division de la Recherche, de l'Archivage et de la Diffusion des documents pédagogiques au CNIPE, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, Rabat (Maroc).

Résumé

L'Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD), comme toutes les « éducations à », constitue une problématique sensible, délicate et complexe car elle ne renvoie pas à un contenu disciplinaire identifié et son objet n'est pas facile à circonscrire. Au Maroc, avec l'avènement de la nouvelle Constitution et la Charte Nationale pour l'Environnement et le Développement Durable, l'EEDD constitue pour le Ministère de l'Education Nationale une des priorités pour mener la conduite du changement comportemental et assurer une forte mobilisation de l'ensemble des catégories sociales dans la vision de développement durable. Dans le cadre de cet article, une attention particulière est attribuée à la dynamique d'émergence de l'EEDD dans le système éducatif marocain au fil des réformes des programmes d'enseignement et son implication de changement sur le plan éducatif et sociétal. Il s'agit de mettre en exergue d'une part, les transformations et les réaménagements des programmes scolaires marocains en termes d'EEDD et d'autre part, à travers différents projets expérimentés au sein des institutions scolaires au Nord du Maroc, montrer la place qu'occupe cette éducation dans la vie quotidienne des enseignants et des élèves.

Mots clés : *Approche par compétences (ApC), Approche sociopolitique, Curricula, Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD), Pédagogie du Projet, Projet éco-écoles.*

Abstract

The Environmental Education and Sustainable Development (EESD), like all the "educations to" issue is a sensitive, delicate and complex because it does not refer to an identified subject content and its object is not easy to circumscribe. Morocco, with the advent of the new Constitution and the National Charter for Environment and Sustainable Development, EEDD is for the Ministry of Education a priority to conduct driving behavioral change and ensure strong mobilization of all social groups in

the vision of sustainable development. In the context of this paper, special attention is attributed to the emergence of dynamic EEDD in the Moroccan education system over the reform of curricula and involvement change the educational and societal. This is to highlight the one hand, the transformation and redevelopment of Moroccan curriculum in terms of EEDD and secondly, through various projects experienced in educational institutions in northern Morocco, show the place of education in the daily lives of teachers and students.

Keywords: Skills approach, socio-political approach, Curricula, Environmental Education and Sustainable Development, Pedagogy of the Project, Project Eco-schools.

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, le Maroc a pris un certain nombre d'initiatives et d'actions afin de résoudre des problèmes complexes et interdépendants liés au développement durable. Le pays a réalisé un effort considérable afin de concilier les exigences du développement économique et humain avec une nécessité de protéger ses ressources naturelles et son environnement. Cette volonté d'engagement envers la valorisation et la protection de l'environnement et du développement durable s'est traduite dans la nouvelle constitution 2011. En effet, celle-ci apporte, incontestablement, plus de profondeur à l'ancrage du processus de développement humain durable dans la société marocaine. Elle consacre le développement durable comme un droit de tous les citoyens, et invite la sphère publique à mobiliser tous les moyens dont elle dispose pour assurer le respect de ce droit.

Par ailleurs, il va de soi que les droits et devoirs en matière d'environnement et de développement durable sont à réglementer pour une meilleure responsabilisation des citoyens à travers un dispositif des mesures approprié en matière de formation et de sensibilisation. Il serait opportun d'adopter une approche de « transition écologique » pour mieux mener la conduite de changement comportemental et assurer une forte mobilisation de l'ensemble des catégories sociales dans la vision de développement durable. Force est de constater que le changement des comportements se construit dans les écoles avec les enseignants à travers un encadrement de proximité et une dynamique d'impulsion, de motivation et de responsabilisation à travers la mise en place d'une Education à l'Environnement au Développement Durable (EEDD).

L'EEDD, pour être prise en compte de manière efficace dans les apprentissages, doit s'inscrire dans le curriculum officiel, mais aussi dans le curriculum implanté, notamment en matière d'évaluation (Confemen, 2013). Elle constitue, sur le plan pédagogique, une occasion opportune pour renouveler les curricula et les pratiques scolaires coutumières par la place qu'elle accorde au débat et à l'interdisciplinarité.

Pour le système éducatif marocain, il ne s'agit pas de prévoir des contenus « additionnels » par rapport à ceux qui existent déjà, mais de les intégrer de manière transversale dans des disciplines dites porteuses (comme par exemple l'Histoire-Géographie et les SVT). Dans une telle perspective, l'EEDD ne doit pas être conçue comme une nouvelle discipline, mais un leitmotiv pour exiger une orientation thématique et didactique pour ces disciplines dites porteuses. Par conséquent, les contenus de ces disciplines dans les cycles primaire et collégial constituent une question stratégique, et leur pertinence par rapport aux besoins des élèves et de la société est en effet fondamentale.

La question qui nous interpelle est celle de savoir comment l'EEDD est appliquée aujourd'hui au Maroc ? De quelle manière les structures institutionnelles et plus précisément le Ministère de l'Education Nationale mettent-elles en œuvre l'EEDD ? Quels projets, quels programmes et quelles expériences sont pratiqués concrètement sur le terrain ? A travers ces interrogations, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aussi bien théoriques que pratiques.

L'Emergence de l'EEDD au Maroc : Approche sociopolitique

Pour revenir sur la question sociopolitique de la mise en œuvre du développement durable, soulignons que le Maroc a toujours été impliqué dans un processus volontariste de développement qui concilie la protection de l'environnement, la justice sociale et le progrès économique. Le pays œuvre à la mise en place d'un cadre d'orientation global formalisant les enjeux et les axes stratégiques qui illustreront la vision nationale du développement durable, et sur lesquels les

programmes d'action environnementale sont mis en cohérence (Conseil national de l'Environnement, 2011). Ainsi, la transition du Maroc vers le développement durable se fait graduellement avec l'émergence de conditions macro-sociales positives.

La promotion de l'EEDD au Maroc a été soutenue par de nombreux projets, programmes et initiatives lancés au cours des deux dernières décennies. Nous focaliserons notre article sur trois projets phares, à savoir l'Initiative Nationale pour le Développement Humain (INDH), la Charte Nationale pour l'Environnement et le Développement Durable (CNEDD) et la nouvelle Constitution de 2011.

L'Initiative nationale pour le Développement Humain (INDH)

L'INDH, loin d'être un programme de circonstance, constitue un chantier permanent qui met l'homme au cœur du développement et refuse la fatalité de la pauvreté et de l'exclusion. Elle permet de s'attaquer au déficit social en élargissant l'accès aux services sociaux de base, en permettant la promotion des activités génératrices d'emplois et de revenus stables, en adoptant une action créative envers le secteur informel, et en venant en aide aux personnes souffrant d'une grande vulnérabilité ou ayant des besoins spécifiques. C'est ainsi que, depuis le mois de septembre 2005, plusieurs grands projets de développement ont été lancés dans plusieurs Wilayas du Royaume. Tous ces projets qui s'étendent au domaine social, économique et culturel ont pour motivation première de lutter contre la précarité et l'exclusion.

La Charte Nationale pour l'Environnement et le Développement Durable

Le Roi Mohammed VI a ordonné au Gouvernement d'élaborer une Charte Nationale de l'Environnement et du Développement Durable (CNEDD) qui doit affirmer le droit de chacun de vivre dans un environnement sain et consacrer les notions de devoirs envers l'environnement qu'il s'agisse de ceux des citoyens, de ceux des acteurs économiques et sociaux ou ceux des pouvoirs publics. De manière générale, la CNEDD constitue une détermination et une forte motivation de réaliser un réel tournant dans le droit de l'environnement au Maroc.

En effet, la CNEDD se présente comme un projet de société axé sur un développement durable du pays ayant pour objectifs d'insister sur les complémentarités ou interdépendances entre protection de l'environnement et développement, de mieux faire connaître et d'inciter à l'adoption de bons principes de protection de l'environnement et de développement, de promouvoir un changement culturel en faveur des attitudes responsables à l'égard de l'environnement et enfin de définir les engagements de tous les partenaires concernés dans le Royaume pour la protection de l'environnement et du développement durable.

La volonté affichée est que cette Charte puisse jouer un rôle primordial dans la mise en place d'une approche stratégique globale comportant des recommandations générales pour aboutir à des lois concrètes et des actions spécifiques en fonction des secteurs d'activité et des spécificités régionales. Elle sera une référence globale pour les politiques publiques sectorielles.

Actuellement, un projet de loi cadre portant sur la CNEDD et mettant en relief un dispositif juridique efficace de protection et de développement durable est en cours d'adoption par le parlement après une consultation auprès du CESE. Ce dernier a analysé ce projet en adoptant une approche participative à travers l'audition de plusieurs parties prenantes, ce qui a permis d'identifier quelques points sur lesquels des amendements seraient souhaitables pour améliorer la cohérence du dispositif proposé.

La nouvelle Constitution de 2011

La réforme constitutionnelle annoncée le 9 Mars 2011 par le Roi, et adoptée par référendum le 1^{er} Juillet 2011, a permis l'ancrage du processus de développement humain durable dans la société marocaine. Pas moins de dix-huit articles, en plus du préambule, sont consacrés au développement durable, dictant des normes et créant des institutions de surveillance et de promotion. Elle consacre le développement durable comme un droit de tous les citoyens, et invite la sphère publique à mobiliser tous les moyens dont elle dispose, et à se doter d'outils institutionnels, financiers et juridiques permettant de mener une politique efficace en matière de développement durable pour assurer le respect de ce droit.

Il est à noter que c'est pour la première fois dans l'histoire constitutionnelle marocaine qu'est consacré le droit au développement durable.

Le Ministère de l'Éducation Nationale a accompagné la CNEDD tout au long de ses différentes phases. Il a soutenu le développement d'une culture de l'environnement civique, l'intégration de l'éducation environnementale dans le processus éducatif et la formation des acteurs pédagogiques afin de garantir une gestion exemplaire de l'environnement. Il a pris aussi plusieurs mesures formelles afin d'introduire les questions d'environnement et de développement durable dans le système d'éducation. Ce qui est en revanche important à souligner c'est que le développement durable n'est délibérément pas mentionné explicitement au niveau des écoles primaires et secondaires (Legrouri, Sendide, 2013).

Approche didactique

Réforme des programmes

On enregistre depuis l'indépendance du Maroc une refonte des curricula dans la mesure où on a procédé à la réécriture des programmes scolaires en tenant compte de l'évolution scientifique et du développement des connaissances en matière de pratiques de l'enseignement et au niveau des théories de l'apprentissage.

Parmi les choix pédagogiques les plus saillants adoptés par le Maroc, figure, outre l'éducation aux valeurs, l'entrée par les compétences (MEN, 2000). Celle-ci vise un changement au niveau des pratiques enseignantes qui se traduit par le passage d'un modèle basé sur l'acquisition et l'accumulation des savoirs à un modèle focalisé sur l'implication active de l'apprenant dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences en harmonie avec les choix sociétaux retenus.

EDD et interdisciplinarité

Les thèmes traités dans le cadre de l'EDD se caractérisent par leur complexité et demandent une mise en relation de modes de pensées et d'approches relevant de nombreuses disciplines scientifiques différentes (Kunzli et Bertscht, 2011).

L'EDD exige l'élaboration scrupuleuse de bases de travail quant aux disciplines impliquées, lesquelles doivent être interconnectées afin de servir le développement durable. Au niveau de l'enseignement, il s'agit d'une part de décrire et de mettre en relation les aspects socioculturels, économiques et écologiques de diverses problématiques, et d'autre part de comprendre et d'examiner les liens entre des problématiques et des activités locales, régionales et globales. Les compétences liées à l'EDD ne dépendent pas uniquement des branches et disciplines. Elles sont développées dans le cadre des branches mais font appel à des champs disciplinaires très divers. Une grande part des

compétences spécifiques de l'EDD sont dès lors des compétences transdisciplinaires qui ne peuvent se travailler que dans le cadre d'un enseignement décloisonné.

On constate lors de la concrétisation des compétences spécifiques de l'EDD que le contenu enseigné, l'examen et l'évaluation du degré de maîtrise des compétences, ainsi que l'exigence d'une orientation interdisciplinaire de l'enseignement représentent un défi inhabituel.

L'EDD est une occasion de renouveler l'éducation en la centrant sur la vie réelle (Lange, 2011). Dans ces stratégies, la nécessité de l'EDD est explicitement mentionnée.

EDD et Approche par Compétence (ApC)

Les curricula ont fait l'objet d'une refonte les inscrivant dans la logique de l'ApC. Toutefois, même si formellement la réforme des curricula est arrivée à son terme en 2007, le chemin à parcourir pour changer en profondeur les pratiques éducatives est encore long et nécessite beaucoup de vigilance (Elmazouni, 2010).

A cet effet, le projet d'expérimentation de la pédagogie de l'intégration, servant de cadre méthodologique de mise en œuvre de l'ApC, est inséré dans le plan d'urgence. Pour sa mise en place, il a bénéficié du soutien de l'UNESCO, de l'accompagnement et de l'encadrement scientifique d'une expertise internationale en éducation et en formation.

L'implantation de la pédagogie de l'intégration dans les établissements scolaires est une action audacieuse qui a introduit une dynamique de changement dans le système éducatif marocain. Les rapports de suivi ont mis en évidence une nette évolution des pratiques d'enseignement. Cette évolution semble concerner également les pratiques de formation.

Elle vient d'insuffler une nouvelle vie au sein de l'école grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif recentré sur les compétences et les connaissances de base. Mais aussi, grâce aux débats suscités sur l'ApC transformés en débats ouverts sur les objectifs et l'ampleur du mouvement de la réforme de l'école marocaine.

Cependant, et malgré tous ces acquis pendant la phase expérimentale, l'instauration de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif marocain a connu une phase de plantage. La suspension officielle est prise sous la pression des groupements syndicaux lors des réunions qui ont lieu après la désignation du nouveau gouvernement. Les événements du "printemps arabe" ont eu une influence plus ou moins directe sur le climat social déjà tendu. Beaucoup de settings dans les départements ou dans les annexes du ministère à la fin de l'an 2010 ont eu lieu.

Les difficultés rencontrées lors de l'instauration de l'ApC restent effectivement universelles car nous les retrouvons aussi bien au Maroc qu'en Europe, en Afrique ou en Amérique.

Expériences de terrain

Notre terrain d'étude se situe au nord du Maroc, plus précisément sur la région de Tanger-Tétouan. Nous avons voulu exploiter ce terrain en termes de pratiques liées à l'éducation à l'environnement afin de déceler comment les acteurs pédagogiques (enseignants, chefs d'établissements, élèves) interagissent avec leur environnement proche pour transmettre des savoir-faire et des savoir-être.

Le programme éco-école : Généralités et étude de cas

Au Maroc, Le programme « Eco-écoles » a été introduit en 2006 par la Fondation Mohammed VI Pour la Protection de l'Environnement (FM6e). Cette dernière place les enjeux d'éducation et de sensibilisation à l'environnement au cœur de la mission qui lui a été confiée.⁴⁵ Elle s'est attelée à initier et à mettre en œuvre des programmes novateurs en éducation à l'environnement dans le cadre d'une démarche fédératrice et partenariale regroupant l'ensemble des parties prenantes (Enseignants et élèves, associations, ONG, collectivités locales, opérateurs économiques, médias). Le programme « Eco-écoles », est dans une phase de généralisation progressive sur l'ensemble du territoire marocain entre 2010 à aujourd'hui. En termes de chiffres, ce sont plus de 675 écoles de 16 régions et 81 délégations qui ont été inscrites au programme entre 2010 et 2013, dont 271 écoles rurales (40%) et 404 écoles urbaines (60%). Parmi celles-ci, 55 écoles ont été labellisées Pavillon Vert, dont 28 écoles ont mis en place des projets environnementaux au sein de leur établissement selon la démarche Eco-écoles et ont obtenu ainsi le label Pavillon Vert durant l'année scolaire 2011-2012⁴⁶.

L'étude de cas que nous envisageons de faire partager relève d'un contexte assez particulier puisqu'il s'agit d'une école privée de la Banque Populaire⁴⁷, qui, en novembre 2006, a été appelée à expérimenter le projet « Eco-écoles ». Une des thématiques phares qui intéressait cette école était les déchets, ce qui a provoqué, par la suite, une motivation et un challenge pour travailler sur d'autres thématiques (l'eau, l'énergie, l'alimentation, la solidarité et le partenariat). Lors de notre visite sur le terrain en mai 2013, un des responsables coordinateur de ce projet nous a expliqué les motivations et les finalités de ce projet. Selon lui, le projet éco-école n'est pas uniquement un projet de sensibilisation, c'est un projet global de développement durable qui vise avant tout l'épanouissement de l'élève.⁴⁸

A travers cette étude de cas, nous avons choisi volontairement de travailler sur les questions relatives à l'éducation au développement durable de manière globale, mais plus précisément sur les actions éducatives mises en place par les enseignants et les apprenants dans l'élaboration d'un projet à long terme destiné à sensibiliser, informer et éduquer les jeunes, futurs citoyens.

Quelques résultats

Plusieurs actions dans le cadre de ce programme ont été réalisées. Voici quelques exemples parmi tant d'autres que nous pouvons citer.

⁴⁵ La Fondation Mohammed VI pour la Protection de l'Environnement sous la présidence effective de la Princesse Lalla Hasnaa a initié une démarche de prise de conscience et de responsabilisation partagée, impliquant tous les acteurs potentiels du Changement sous la bannière : « TOUS POUR L'ENVIRONNEMENT ». Cette démarche a comme substrat trois piliers : Le partage de l'engagement, une stratégie pour le développement durable et l'Education des plus jeunes. Elle vise à impliquer les acteurs (ONG, sponsors, collectivités, administrations publiques), créer un mouvement de mobilisation de toutes les strates de la Société et pérenniser toute action initiée, sur le long terme relative à l'environnement et le développement durable.

⁴⁶ Rapport annuel édité par La Fondation Mohammed VI pour la Protection de l'Environnement, 2012, p12.

⁴⁷ Cette école est créée en 1997 essentiellement pour les enfants des MRE (Marocains Résidents à l'Etranger).

⁴⁸ Entretien avec Mr M. El Bouazzaouy, mai 2013, Tanger.

Exemple 1 : Tri sélectif à la source Source : M. El Bouazzaouy, 2013



Exemple 2 : Transformation des déchets



Source : M. El Bouazzaouy, 2013

Exemple 3 : Création d'une Station de compostage



Source
M. El
Bouazzaouy, 2013

Exemple 4 : Vente des déchets



Source : M. El Bouazzaouy, 2013

A travers ces quelques exemples, nous pouvons dire que les résultats obtenus suite à ce projet ont été très significatifs puisqu'avant le démarrage du projet, une production de 32 Tonnes de déchets par an a été calculée. Après le démarrage du projet, grâce à un auto-recyclage interne, une rationalisation de la consommation et la création d'une caisse éco-école (suite aux ventes générées par les déchets), l'école a non seulement réalisé un gain financier important qui lui a permis de racheter des imprimantes, des ordinateurs et de s'équiper d'une radio scolaire mais aussi en transformant et recyclant les déchets, les élèves ont changé le regard sur leur environnement. De plus, l'école, à travers ce projet, participe à la réduction des déchets de la ville de Tanger puisque la quantité de déchets déposés à la décharge publique municipale de Tanger s'est vue réduite à hauteur de 75%, ce qui est évidemment loin d'être négligeable.

CONCLUSION

Au Maroc, l'Education à l'Environnement et au Développement Durable est encore à un stade embryonnaire, même si elle est encore inaboutie, cette éducation tente de prendre sa place graduellement au sein du système éducatif. On est loin de la situation où des savoirs consensuels et stabilisés sont pris en charge par des structures disciplinaires elles-mêmes confortées dans leur champ d'intervention. Les autorités compétentes et les acteurs pédagogiques s'efforcent de relever le défi en donnant aux élèves la possibilité de s'appuyer sur des pratiques concrètes où ils peuvent se confronter à la réalité du terrain et ainsi développer leur citoyenneté. Les apprentissages se font aussi par le territoire, dans une suite d'activités : **découvrir, percevoir, interroger, construire**, dans cet aller-retour de la perception à la construction scientifique de l'objet, construction à laquelle l'élève participe en position d'acteur. L'expérimentation sur le milieu immédiat, l'environnement, devient une nécessité première : il s'agit bien de méthodes actives et de leur parfaite adaptation à une réflexion sur «le vécu, perçu ».

Les « éducations à », par leur caractère transdisciplinaire à la fois parce qu'elles s'appuient sur plusieurs disciplines et parce qu'elles n'ont pas simplement un objectif d'enseignement mais une visée éducative large devant déboucher sur des comportements responsables, s'inscrivent dans une tension entre des apports de connaissances issus de diverses disciplines et une expérience qui rompt

avec la tradition scolaire quelle que soit la discipline considérée et qui conduit à redéfinir les rôles de chacune (C. Vernolle-Mainar, 2011).

Ces « éducations à » séduisent effectivement certains enseignants, parmi lesquels des professeurs d'Histoire-Géographie ou de Sciences de la Vie et de la Terre car elles apparaissent comme un moyen d'ouvrir l'école sur les enjeux sociaux majeurs et car elles permettent de décroquer les disciplines et de renouveler les pratiques pédagogiques (G. Hugonie, 2008).

Enfin, si nous prenons spécifiquement l'exemple de l'EEDD au Maroc, nous pouvons dire qu'elle fait partie de ces « éducations à » qui peuvent constituer des supports privilégiés afin de donner la possibilité à l'élève de passer à l'action et de forger sa citoyenneté.

Bibliographie

ALBE, V. (2009) « *Enseigner des controverses* », Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BARTHES, A. ALPE, Y (2012), « *Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université* », Revue de recherches en Education Spirale 50 pp 197-209.

CHAFIQI, F. et ALAGUI, A. (2011), « *Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques* », Revue Carrefour de l'Education in « *Vivre et apprendre ensemble à l'école* » HS n°1, pp 29-50.

CHETOUI, M. (2010). *La pédagogie de l'intégration, levier de développement du système éducatif au Maroc* ».

CONFEMEN. (2013). Document de réflexion et d'orientation « *La diversification de l'offre d'éducation de base: les grands défis pour l'école de demain* » en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC).

CNE (Conseil National de l'Environnement), (2011). 7ème session, Rabat, Maroc, Rapport sur l'opérationnalisation de la Charte Nationale de l'Environnement et du Développement Durable, Secrétariat d'Etat chargé de l'Eau et de l'Environnement, 68 p.

DEFFOBIS, H. (2008). La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, *POUR*, 198, Dossier « *Systèmes de formation et développement durable* », 226 pages

ELMAZOUNI, N. (2010). *Étude de cas 1 : La formation et l'implication des personnels scolaires dans l'implantation des curricula. Cas du Maroc*. Assises sur les réformes curriculaires, 5 au 9 juillet 2010. Brazzaville (Congo).

FINK, N. et AUDIGIER, F. (2008). Histoire, géographie, citoyenneté et éducation en vue du développement durable, actes du colloque *international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté*, Nantes, 8-9 décembre 2008.

HUGONIE, G. (2008). Repères pour une éducation au développement durable, *Cahiers pédagogiques*, ([http : //www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3549](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3549))

KHZAMI, S-E ; RAZOUKI, A ; SELMAOUI, S ; AGORRAM, B. et BERGER, D. (2012). Eduquer à la santé et à la sexualité, c'est transmettre aussi des valeurs, *Revue de recherches en Education Spirale* 50, 111-124.

KUNZLI DAVID, C.; BERTSCHT, F. (2011). L'éducation au développement durable comme concept éducatif interdisciplinaire, in *Education en vue Du développement durable Ecole et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 13, 35-55.

- LANGE, J.M. (2011). Penser l'éducation scientifique en termes de contribution à l'éducation au développement durable : l'exemple des sciences de la vie et de la terre. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 13, 137-156.
- LANGE, J-M. et VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable" : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- LANGE, J.M. ; TROUVE, A. et VICTOR, P. (2007). Expression d'une opinion raisonnée dans les éducations à... : quels indicateurs ? *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, 2007, 6 p.
- LEGARDEZ, A. et SIMMONEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Paris, ESF.
- LEGROURI, A. et SENDIDE, K. (2013). *National Journeys towards Education for Sustainable Development*, Rapport UNESCO.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). (2000). Le livre Blanc. Tome 1: *Les choix et orientations pédagogiques générales pour la révision des curricula de l'enseignement*.
- PAGONI, M. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2012). *Revue Spirale*, 50 « Les éducations à... : nouvelles recherches, nouveaux questionnements », 3-10.
- RDH 50, (2005). *L'avenir se construit et le meilleur est possible*, Document de synthèse du rapport général « 50 ans de développement humain et perspectives 2025 », 45 p.
- ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck. Bruxelles
- ROUMEGOUS, M. (2002). *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations. 1968-1998*, Collection « Didact Géographie », Ed Presses Universitaires de Rennes, 262 p.
- SAUVÉ, L., BERRYMAN, T. et BRUNELLE, R. (2003). Environnement et développement: la culture de la filière ONU, In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*, Collection « Didact Géographie », Ed Presses Universitaires Rennes, 183 p.

L'éducation à la santé

Jacqueline DESCARPENTRIES, Laboratoire EXPERICE, EA 3971
Paris 8 Vincennes, Paris-Lumières, France

Résumé

L'éducation à la santé s'est construite à la fois comme un instrument de la cause de la rationalité des certitudes scientifiques des normes biologiques et anatomiques, mais aussi comme tiers structurant qui structure non seulement les pratiques de recherches, mais aussi les pratiques d'intervention éducative sur le corps et agit comme une technologie politique de normation des corps.

Mots clés : éducation à la santé, histoire des sciences.

Summary

Health education is built both as an instrument of the cause of the rationality of scientific certainty of biological and anatomical standards, but also as a structuring third party structure not only research practices, but also educational intervention practices in the body and acts as a political technology normation bodies .

Keywords: health education, history of science.

Communément, il est admis que l'éducation à la santé est institutionnellement et politiquement étroitement dépendante des politiques publiques de santé et de la discipline « santé publique » en France⁴⁹. Elle est souvent définie comme une pratique de prévention des maladies dans la classification de la prévention primaire par la discipline santé publique. Tout un chacun s'accorde par ailleurs, sur la fonction sociale de l'éducation à la santé pour prévenir la maladie et agir en amont de son apparition. Ainsi, l'éducation à la santé utilise les contenus scientifiques de la maladie pour définir ses modes d'interventions éducatives didactiques, pédagogiques et organisationnels pour transmettre aux populations les savoirs de la pathologie et des modèles anatomo-centrés du corps normal et du corps biologique pour modifier les comportements. Une succession de mutations éducatives assure parallèlement, la transmission des connaissances de la maladie, issues de la raison instrumentale de la norme biologique, ou de la clinique anatomo-centrée du corps normal ou du corps pathologique, à travers des modèles constructiviste et béhavioriste jusqu'au modèle de l'*empowerment* de l'éducation dans le monde contemporain de la promotion de la santé. Du conditionnement opérant à éviter les maladies, au bon sens à ne pas « prendre des risques », à l'éducation à la responsabilité individuelle d'une bonne santé, l'éducation à la santé ne se prive pas de la biologisation de l'éducation et encore moins de la clinique anatomo-centrée de ses contenus didactiques du pathologique au nom du principe de précaution favorisé par l'heuristique de la peur. (Jonas, 1990)⁵⁰. En effet, la longue histoire contemporaine de l'éducation à la santé montre comment les fondements épistémologiques des sciences de la vie agissent comme une *doxa* dans la construction sociale de la pratique de l'éducation à la santé à partir de l'*episteme* de la norme biologique et du corps anatomo-pathologique (Sforzini, 2014)⁵¹. Elle précise non seulement comment l'éducation à la santé se nourrit du biologisme (Lemerle, 2014)⁵² construite à partir des argumentaires des faits scientifiques de l'épidémiologie de laboratoire pour désigner les maladies, les conduites et facteurs de risques ; mais aussi comment l'éducation à des comportements de protection est issue de nos moyens discursifs de la mathématisation de la vie (Leblanc, 2007)⁵³.

Ainsi, dans cet article, je voudrais mettre en discussion, à partir d'une grille de lecture issue des travaux d'Habermas⁵⁴, une théorie de la connaissance de l'éducation à la santé. C'est-à-dire mettre en débat les structures des processus de recherche qui déterminent la validité des énoncés scientifiques issues des principales positions de la pensée moderne. Les recherches sur l'éducation à la santé, en sciences de l'éducation, restent en effet confrontées à des postulats épistémologiques entre le positivisme, (et sa prétention incarnée par Popper à définir des critères universels de scientificité), la phénoménologie husserlienne (dont Habermas critique l'illusion d'une science pure tout en reconnaissant la validité de la critique par Husserl de l'objectivité) et les sciences historico-herméneutiques qui visent à une interprétation des faits historiques.

Ainsi, toute théorie de la connaissance de l'éducation à la santé soutiendrait la thèse selon laquelle toute connaissance est commandée par des intérêts, alors même, selon Habermas, que la tradition philosophique, les sciences modernes et la phénoménologie husserlienne croient réaliser une séparation radicale entre connaissance et intérêt. Je propose donc de concevoir comment s'est construite l'éducation à la santé pour saisir son intérêt dans la construction des connaissances en éducation et mettre en discussion comment les sciences empirico-analytiques de la biologie et de

⁴⁹ Bury, J-A. (1988) *L'éducation à la santé, Concepts, enjeux et planification*, Bruxelles : De Boeck

⁵⁰ Jonas, H. (1990) *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Cerf

⁵¹ Sforzini, A. (2014) *Michel Foucault, une pensée du corps*, Paris : P.U.F

⁵² Lemerle, S. (2014) *Le singe, le gène et le neurone, Du retour au biologisme en France*, Paris : P.U.F

⁵³ Leblanc, G. (2007) *Les maladies de l'homme normal*, Paris : Vrin

⁵⁴ Habermas, J. (1979) **Connaissance et intérêt** / Jürgen Habermas ; traduit de l'allemand par Gérard Cléménçon ; postface traduite par Jean-Marie Brohm ; préface de Jean-René Ladmiral, Paris: Gallimard, 1979. Titre original : Erkenntnis und Interesse, cop.1968 et cop.1973 pour la postface. - Précédemment paru en 1976, dans la " Bibliothèque de Philosophie", éd. Gallimard.

l'anatomie en particulier, que l'on entend communément par sciences de la vie, sont aussi commandées par un intérêt de connaissance technique du corps normal et du corps pathologique, pour élaborer des dispositifs éducatifs de contrôle des corps qui accroissent la possibilité de disposer techniquement des « choses » pour prendre des décisions éducatives de normation.

En effet, si dans mon habilitation à diriger les recherches (Descarpentries, 2006), j'ai pu nommer la *doxa* santé publique, et l'usage social et politique des résultats de la recherche épidémiologique dans la formation des programmes d'éducation à la santé,⁵⁵ je souhaite d'abord revenir ici, sur la difficulté majeure d'aborder la connaissance de l'éducation à la santé qui n'est autre que la recherche sur *la praxis* à partir d'un ensemble de théories et de méthodes dont le rôle social continue de donner un « statut nécessaire » et « fonctionnel » à la *praxis* (Habermas, 1973). Autrement dit, dans la mesure où il y a bien un traitement nécessaire entre la théorie en soi (la biologie et l'anatomie) et son usage dans la *praxis éducative*, peu séparable de la professionnalisation des sciences selon I. Stengers en 2006⁵⁶ ; l'usage des résultats de la recherche biologique et du corps anatomo-centré dans l'usage des pratiques éducatives est une imposture épistémologique, dans le sens où toute une théorie explicative des maladies et des risques associés n'est pas une compréhension de l'action éducative pour éviter les risques. L'argumentaire théorique d'une éducation aux bonnes pratiques de protection construite sur une recherche opératoire de la pragmatique (la connaissance de la maladie et de l'anatomie) pour améliorer la pratique de protection individuelle est insuffisant, car l'opératoire n'est pas opérationnel ; la recherche sur la maladie ou l'anatomie est d'abord démonstrative, explicative et spéculative (Latour)⁵⁷.

Force est alors de constater que l'intérêt de la santé publique est de transformer les résultats des théories sur la maladie et de l'anatomie pour transformer l'éducation à la santé en une technique politique de la discipline « santé publique » et ainsi la transformer en une politique publique de la santé publique des Etats et induire par son *épistème*, (c'est-à-dire à partir de quoi les connaissances et les théories ont été possibles) non seulement des pratiques de recherches, mais aussi toutes les pratiques discursives, institutionnelles et de formations de l'éducation à la santé. Un ensemble de normes biomédicales à la fois liées à la connaissance des maladies, de l'anatomie, à la connaissance des comportements à risques et des déterminants de santé n'a jamais été l'opérationnel pour la pratique éducative, mais une connaissance théorique de la maladie et de l'anatomie qui précise ce qu'on appelle la pathogenèse (ce qui produit la maladie) et bien moins la salutogenèse⁵⁸, c'est-à-dire ce qui produit la santé.

Pour illustrer mon propos, je prendrai un exemple simple dans la prévention des cancers du poumon par le tabac. Pour prévenir le cancer du poumon, il est souvent d'usage de montrer des images de radiologie de poumons « ravagés » par le cancer que l'on compare à une radiologie d'un poumon « normal », et de nommer les 57 composants d'une cigarette pour alerter chacun des dangers chimiques sur la santé individuelle.... comme sont les substances chimiques qui agissent sur les systèmes neurologiques de la dépendance et/ou les substances chimiques qui rappellent les goûts de l'enfance du chocolat et de la vanille - pour certaines cigarettes-. Cette information est sensée modifier les comportements à risque d'entrer dans l'usage du tabac ou d'arrêter de fumer... mais chacun et chacune continue à fumer ! Cette information basée sur un modèle behavioriste (visant le conditionnement opérant) ou constructiviste (c'est dangereux, auquel j'ai le bon sens d'arrêter ou de ne pas fumer !) est censée renforcer les comportements d'évitement par la peur d'attraper un cancer ! Eduquer à la santé consisterait alors à se limiter à une « vision digestive » des

⁵⁵ Descarpentries, J. (2006) Habilitation à diriger des recherches, *L'intervention éducative en santé publique*, soutenue à Lille 3 le 22 octobre 2006

⁵⁶ Stengers, I. (2006) *La raison scientifique et le problème de la bêtise*, Colloque de Cerisy Juillet 2006

⁵⁷ Latour, B. (1989) *La science en action*, Paris : La Découverte

⁵⁸ Voir *La salutogenèse : Petit guide pour promouvoir la santé* de Bengt Lindström et Monica Erilsson, Québec : Presses Université Laval

facteurs de risques associés à la maladie, mais ne consiste pas à développer des capacités à agir et à développer des comportements de protection.

Par ce simple exemple, on comprend l'usage social des résultats de la recherche de la biologie et de l'anatomie, des outils techniques de diagnostics des maladies, qui déterminent les comportements à risque des grandes populations pour inférer des dispositifs éducatifs de prévention sur les individus. En effet, la biologie qui s'inscrit dans un postulat de base d'orientation positiviste crée des lois de portée générale sur l'état de santé des population et, va ainsi donner des explications de portée générale, déduire des taux d'incidence et induire des taux de prévalence, voire des facteurs de susceptibilité qui vont participer à l'objectivation quantifiable et observable de l'état de santé d'une population. De ces modèles probabilistes vont être déduites des pratiques sociales d'intervention sur les corps qui vont prendre diverses formes : surveillance, protection, prévention, éducation à la santé... La biologie de par ses modèles mathématiques construit donc une connaissance de la santé de la collectivité à partir de la connaissance de la maladie individuelle étudiée dans un environnement, par l'expérience répétée et par la quantification de critères faisant l'objet d'une description la plus neutre, la plus objective et la plus concrète possible en vertu du concept d'objectivité et de rationalité. L'expérience répétée et la quantification des données amènent l'épidémiologiste à établir des lois de portée générale permettant de légitimer « un diagnostic de santé publique » et toutes les politiques éducatives d'interventions éducatives de normation des corps.

Dès lors il est possible de qualifier de « vrais » ou de « faux » les indicateurs de santé publique. La quantification des taux de mortalité ou de morbidité est aisée pour concourir à la production de connaissances utiles aux politiques de santé publique. Il est possible ainsi d'objectiver « les problèmes de santé publique » sous la forme d'un fait présenté comme la mesure de l'importance des problèmes de santé, induire des risques (Abenhaim, 2003)⁵⁹ agir au nom des principes de précaution. Par exemple les cancers, les maladies cardio-vasculaires...etc. qui sont autant des problèmes de santé publique que des priorités de santé publique. Autrement dit, les priorités budgétaires en matière de prévention dans lesquelles les associations, les écoles, les réseaux ville-hôpital, les formations doivent inscrire l'éducation à la santé.

C'est donc la norme biologique et anatomique, construite à partir des argumentaires des faits scientifiques et le corps anatomo-centré qui désignent, la population cible, les priorités de financements, les conduites et facteurs de risques, les principes de précaution, la connaissance du corps sain à transmettre. La norme biologique, qui définit autant le corps malade, la pathologie de l'organe, au moyen du dénombrement discursifs mathématiques, et de la clinique du corps normal ou pathologique participent ainsi, non seulement à la construction de la norme comportementale à transmettre, que les modes d'intervention politique sur le corps à partir de la connaissance de la maladie et non pas de la santé; même si au demeurant, il n'existe pas, en dehors de leur construction sociale, de fondement naturel à la norme, pas plus qu'il existe de fondement culturel des vies. Ainsi, pour la santé publique, l'éducation à la santé demeure un outil d'intervention pédagogique au même titre que le dépistage ou la vaccination pour prévenir les maladies au nom de la promotion de la santé et du principe de précaution.

En effet, si les recherches épidémiologiques déterminent effectivement «le normal et le pathologique », à travers une valorisation de la rationalité dans l'histoire des sciences qui a insisté sur les continuités et les ruptures de la biologie, de la norme biologique pour définir la norme corporelle et l'anomalie à rééduquer, on comprend alors comment l'éducation à la santé participe à une injection performative à posséder des compétences, à consommer autrement, à vivre

⁵⁹Abenhaim, L. (2003) *Canicules, La santé publique en question*. Paris : Fayard

autrement, à aimer autrement, à protéger l'environnement⁶⁰, voir à accepter l'hybridation de nos corps⁶¹. Cette transformation de nos corps attendue est renforcée par une incorporation d'une idéologie de la performance⁶² aurait donc pour objectif de modifier, de fait, en rétroaction les comportements pour être plus performant intellectuellement, sexuellement, pour mieux vivre, mieux courir, rester mince...être plus désirable, voire mieux mourir etc....

Ainsi, on peut dire que toutes ces formes discursives de la rationalité de la norme de la maladie participent à une biologisation de l'éducation par l'injonction à une soumission volontaire ou involontaire du sujet épistémique : objet de pratiques cognitives objectivées et de politique d'une gouvernementalité du corps du sujet quand il s'agit de prendre la théorie biologique et anatomique pour un programme d'actions alors qu'elle est d'abord un corpus cohérent d'arguments explicatifs des maladies, de l'anatomie pour nommer les facteurs de risques (Latour, 2006)⁶³ !

Force est alors de constater que l'éducation à la santé crée une indécision ontologique du sujet à la fois objet de la mesure de la santé, de la pathologie, de son dénombrement et de son démembrement à travers nos moyens discursifs de la construction de la norme biologique sur le corps social pathologique à la fois objet du savoir et objet du pouvoir du risque. Cette indécision ontologique pour le sujet le contraint de fait à incorporer les normes par une éducation empreinte d'une crise anthologique des vies humaines dans la société contemporaine française.

Effectivement et globalement, les populations sont soumises à une injonction de normativité, qui précise la relation entre la vie et l'individualité (Leblanc, 2000)⁶⁴. Elles sont appelées à vivre autant dans un contexte marqué par des micros normes incorporées d'une vie ordinaire inscrites dans l'exclusion des normes étalons (Leblanc, 2007)⁶⁵, que dans un système de santé publique qui gouverne les corps et le soi (Foucault, 2008)⁶⁶ par le développement de la bio politique. Elles se doivent autant d'être porteurs d'opportunités d'autonomie visant la construction d'un soi responsable dans le jeu discordant des maladies de l'homme normal (Leblanc, 2007)⁶⁷, que d'incorporer la disqualification sociale du soi, devenu un objet de vulnérabilité épidémiologique par le jeu de nos relations aux disqualifications sociales négatives, d'un hors norme qui est conféré à leur existence (Butler, 2005)⁶⁸, l'estime de soi en santé publique est en effet devenue une variable épidémiologique (Butler, 2004)⁶⁹ reniant toute une multiplicité de différences dans les pratiques corporelles des maladies de l'homme normal ; même si paradoxalement, c'est à la période où les progrès en médecine sont les plus sensibles que le corps surgit dans sa vulnérabilité (Butler, 2004)⁷⁰.

De part ces quelques pistes de réflexions sur la construction de la connaissance de l'éducation à la santé, on peut dire qu'elle participe à la normalisation de la politique des corps par

⁶⁰ Janssen, T. (2006). *La solution intérieure, Vers une nouvelle médecine, du corps et de l'esprit*, Paris : Fayard

⁶¹ Andrieu, B. (2008) *Devenir Hybride*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.

⁶² Heilbrumm, B et all (2004) *La performance, une nouvelle idéologie*. Paris : La découverte

⁶³ Latour, B (2006) Colloque de Cerisy, *Anthropologie historique de la raison scientifique*, Conférence du 19 juillet

⁶⁴ Leblanc, G. (2000) *Lectures de Canguilhem*, Paris : ENS Editions

⁶⁵ Leblanc, G. (2007) *Les maladies de l'homme normal*, Paris : Vrin

⁶⁶ Foucault, M. (2008) *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris :Gallimard

⁶⁷ Leblanc, G. (2007) *Les maladies de l'homme normal*, Paris : Vrin

⁶⁸ Butler, J. (2005) *Humain et inhumain, La critique des normes*, Entretiens, Paris : Editions Amsterdam

⁶⁹ Butler, J. (2004) *Le pouvoir des mots, politique du performatif*, Paris : Editons Amsterdam

⁷⁰ Butler J. (2004) *Le pouvoir des mots, politique du performatif*, Paris : Editions Amsterdam

ses injonctions à la responsabilisation⁷¹. Il en résulte alors que l'éducation à la santé s'inscrit dans une relation symbolique entre savoirs/pouvoirs et responsabilité qui n'unit jamais au bout du compte que les humains autour de la question du corps et induit de fait une connotation morale à toute forme de gestion de la santé collective, de la santé individuelle dans laquelle la santé publique (en tant que politique publique) joue un rôle majeur. Chacun se doit d'avoir effectivement de posséder un « *corps en bonne santé qui devient le marqueur du degré de moralité des citoyens* » (Crawford, 1994)⁷² dans « *un complexe syncrétique de croyances contemporaines et de vieux principes* » qui serait « *le plus petit dénominateur commun moral auquel tout le monde se rallie pour parler de santé* » (Katz, 1997)⁷³. La santé, élevée au rang d'une vertu, est donc devenue une nouvelle forme de moralité en fonction de laquelle sont élaborées « *des prescriptions quant à la façon dont nous devons vivre notre vie individuellement et collectivement* » (Peterson et Lupton, 1996)⁷⁴. Effectivement, pour Zola en 1997⁷⁵ « *la santé publique est en train de devenir l'une des plus importantes institutions normatives, incorporant les institutions les plus traditionnelles de la religion et de la loi* », où selon les mêmes principes du péché, de culpabilité, de punition et de rédemption de la morale judéo-chrétienne traditionnelle, tout est injonction à la normation des corps. De fait, les rapports entre la morale et le droit à la bonne santé aboutissent à ce que l'éducation à la santé participe à la normalisation de la politique délibérative par ses injonctions à la responsabilisation⁷⁶.

Autrement dit, la configuration épistémologique de la norme biologique par la mathématisation de la vie et la normativité du corps anatomo-centré liée au principe de responsabilité imposent aux pratiques sociales de l'éducation à la santé autant des contenus didactiques à transmettre que des pratiques d'éducation organisationnelles fondées sur la fécondité opérationnelle non seulement de l'heuristique de la peur, mais aussi de la religiosité séculaire, par la quantification de la vie au nom de la domestication du parc humain (Sloterdijk, 1999)⁷⁷, sans nécessairement tenter d'éviter le réductionnisme ontologique ni les régressions vitalistes, si ce n'est de toute volonté eugéniste dans la marchandisation du corps.

En définitif, cette structuration de la recherche offre le remarquable intérêt de mettre en question, non seulement l'épistémologie des sciences de la vie, mais aussi des sciences du vivant par un ensemble de questions liées aux modes de pensées positivistes, déterministes des recherches explicatives qui semblent vouloir justifier une compréhension du réel de par une méthodologie académique unique et universelle autour d'une certaine incommensurabilité des modèles linéaires des causes et des effets recherchés (Carter, 2004)⁷⁸.

En effet, je rappellerai, comment dans la logique et dans la métaphysique d'Aristote, la cause étant posée, l'effet doit s'ensuivre nécessairement. La réalité des choses se présente sous forme d'une consécution mécanique nécessaire – de nécessité absolue – de causes et d'effets. Ce déterminisme attribue à tout effet une cause (cause par soi, c'est-à-dire déterminée et manifeste). La

⁷¹ Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie : entre faits et normes* traduction par R. Rochlitz et C. Bouchindhomme. Paris : Gallimard, 1997

⁷² Crawford, R. (1994) The boundaries of the self and the unhealthy other: Reflections on Health, Culture and AIDS, In *Social sciences and medicine*, 38, 10. (pp 1347- 1365)

⁷³ Katz, S. (1997). Secular morality. In A.M. Brandt, & P. Rozin, (s/d) *Morality and health*, New York et London : Routledge

⁷⁴ Peterson, A., & Lupton, A. (1996). *The new public health. Health and self in the age of risk*. Thousand Oaks : Sage Publication

⁷⁵ Zola, K.I. (1981). Culte de la santé et méfaits de la médicalisation. In Bozzini, M., Renaud, & J. Lambias-Wolff, S/d *Médecine et société dans les années 1980*, Montréal : Albert Saint Martin.

⁷⁶ Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie : entre faits et normes*, traduction par R. Rochlitz et C. Bouchindhomme. Paris : Gallimard, 1997

⁷⁷ Sloterdijk, P.(1999) *Domestication de l'être*, Paris : Editions Mille et une nuit.

⁷⁸ Carter, L. (2004) Thinking differently about cultural diversity : using postcolonial theory to (re)read science de l'éducation, In *Wiley Inter Science*, Melbourne

philosophie des anciens a ainsi fondé chez les modernes, le déterminisme des courants rationaliste et positiviste qui présupposent l'existence d'un ordre sous-jacent au monde physique et social où le sujet humain peut saisir la Réalité, la vérité objective et les lois de cet ordre, à travers l'exercice de la Raison qui est supposée opérer pour chacun.

Au nom de cet ordre physique et social, la pensée aristotélicienne a ainsi permis de construire le pouvoir de la raison, au nom de la rationalité, dont l'*ethos* s'est fondé sur les certitudes des sciences « dures » pour créer des lois de portée générale, y compris sur les humains, au nom du progrès, de la liberté et l'acceptation des affirmations universalistes. Et ce qu'elle que soit la définition naturaliste ou normativiste (Giroux,2012)⁷⁹ de la santé et de la maladie, à travers une valorisation de la rationalité dans l'histoire des sciences qui a insisté sur les continuités et les ruptures de la biologie, de la norme biologique pour définir la norme corporelle et l'anomalie à rééduquer, sans négliger les relations entre l'expérimentation et la conceptualisation mise à jour par les recherches de Georges Canguilhem⁸⁰ et de Michel Foucault⁸¹.

En effet, la normativité biologique, née dès les premiers travaux de Canguilhem épistémologiques et historiques de 1943, dans la description du normal et du pathologique, soulève de très nombreuses controverses très bien reprises dans le dernier ouvrage d'Elodie Giroux de 2012 82 : c'est-à-dire la thèse selon laquelle la normativité biologique mêle les notions de normes et de valeurs dans les méthodologies de l'étude du corps pour rendre compte de la distinction entre normal et pathologique, à partir d'une réflexion sur la vie. Elle démontre en effet, le rôle déterminant des valeurs et les jugements de norme dans les concepts, au-delà d'une vision très tranchée de catégories équivoques entre normativistes et naturalistes pour définir la santé comme « une vérité du corps » entre expérience et connaissances de la santé et de la maladie, selon les derniers travaux de Canguilhem (Giroux, 2012).

Pour les normativistes, les concepts de santé et de la maladie sont intrinsèquement normatifs car ils dépendent de valeurs sociales qui révèlent les dimensions intrinsèques culturelles et sociales de nos concepts de santé et de maladie. Pour les naturalistes, il existe un niveau fondamental de description qui permet de décider du statut pathologique, indépendant des valeurs. La maladie se définirait objectivement et scientifiquement comme une simple déviation par rapport à la normativité statistique ou physiologique, et nie les valeurs qui déterminent les phénomènes naturels ou états déterminés, soit la nature construite, idéologique et sociopolitique de la catégorie générale de la normativité biologique de la maladie dénoncée autant par Ivan Illich en 1975,⁸³ dans l'expropriation de la santé que par Michel Foucault, 1976⁸⁴ dans le biopouvoir.

Alors que pour Broose (naturaliste non réductionniste) qui développe ses travaux à partir de 1975 85, dans une conception carnapienne de la philosophie comme entreprise de clarification et d'explication du langage, soutient la possibilité d'une définition de la santé et de la maladie indépendante des jugements de valeurs: une conception essentialiste de la définition qui pose le problème d'une identification d'une caractéristique nécessaire et suffisante. Broose dégage 7 idées élémentaires pour définir la maladie fondées sur l'erreur des normativistes, pour lesquels le concept de maladie est intrinsèquement axiologique et où la théorie est confondue avec la pratique. Broose construit sa démonstration en précisant d'une part que le concept théorique de pathologie ne désigne pas la maladie mais un ensemble de valeurs, de jugement social et thérapeutique, et, d'autre part, qui a aussi induit une définition positive de la santé confondue avec le bonheur, en mettant en

⁷⁹ Giroux, E. (2012) *Après Canguilhem définition de la santé et de la maladie*, Paris : P.U.F

⁸⁰ Canguilhem, G. (2013) *Le normal et le pathologique*, Paris : P.U.F

⁸¹ Foucault, M. (2004) *La naissance de la biopolitique, Cours du Collège de France*, Paris : Gallimard

⁸² Giroux, E. (2012) *Après Canguilhem, définir la santé et la maladie*, Paris, P.U.F

⁸³ Illich, Y. (1975) *La nemesi médicale*, Paris, Editions du Seuil.

⁸⁴ Foucault, M. 1976) *La volonté de savoir*, Paris Gallimard.

⁸⁵ Broose, C. (1975). *On the distinction between disease et Illness*, in *Philosophy and Public affairs*, N° 5 p 49-68

question toute possibilité même d'une distinction entre le normal et le pathologique, en vue d'empêcher l'abus politique de l'usage du vocabulaire médical. Il montre que ce relativisme culturel a induit une pratique médicale indubitablement liée à un jugement de valeur, essentiel à la clinique où est pathologique tout ce qu'une société semble devoir faire l'objet d'une prise en charge clinique. Pour Broose, la définition de la maladie ne peut donc, que reposer sur un concept non normatif de la fonction biologique et sur un concept statistique de normalité ou de biostatistique. Il propose ainsi de faciliter la distinction entre ce qui relève d'une prise en charge pratique de la maladie (dont la légitimité ne fait pas question) et de l'autre ce qui relèverait de la médecine d'amélioration ou de la promotion de la santé.

Alors que pour Lennart Nordenfleft ⁸⁶, (normativiste modéré), qui fondera sa théorie pour définir la santé et la maladie, à partir de ses travaux sur l'explication des actions humaines et de son enracinement dans une philosophie analytique de l'action, en 1987 puis en 1995, sa théorie de la santé admet des composants descriptifs et normatifs, conventionnellement classée entre naturalisme et normativisme. La santé est caractérisée comme « *holiste* » par opposition à la théorie analytique de Broose et désigne la santé comme une capacité d'agir fondée sur la notion de bien-être. Il construit son argumentaire à partir du débat entre la conception essentialiste ou réaliste et la conception nominaliste qui nie la possibilité pour les concepts généraux de référer à des entités réelles. Ainsi, les implications sémantiques (essence nominale) et ontologiques (essence réelle) de la définition de la santé sont mis en discussion pour rendre compte des usages du mot de santé. Il met en scène une forme de « *nomisme* », c'est-à-dire pour lequel le noyau conceptuel n'est pas trouvé du côté de la théorie médicale mais de l'usage ordinaire, forme considérée comme holiste : c'est-à-dire que les concepts de santé et de maladie valent d'abord pour l'individu considéré comme totalité, la maladie ne peut être comprise qu'en référence à la santé, concept positif lié à la définition de l'OMS.

Il montre ainsi, comment sa théorie de la santé dépasse les frontières de la philosophie de la médecine pour s'inscrire plus largement dans une philosophie de la santé. Si le débat complexe de normativité biologique de fonction a inauguré les débats sur les fondements naturels et évolutionnistes de la normativité du vivant, il apparaît toutefois, que seule la biologie ne saurait fonder ou justifier la priorité donnée à la cellule comme niveau pertinent pour définir le concept de santé. En effet, si le débat apporté par Christopher Broose a ouvert un espace de discussion pour un concept fonctionnaliste et naturaliste de la santé, il n'en demeure pas moins que la théorie de Lennart Nordenfleft témoigne d'une recherche sur les fondements conceptuels d'un lien entre santé et les comportements qui pourraient être analysés à partir de la théorie de l'action pour appréhender la normativité à partir des actions plutôt que du côté de la philosophie de la vie.

Ainsi, la théorie de Lennart Nordenfleft invite à modifier la connaissance de la santé pour modifier les comportements des populations, en agissant sur les capacités d'agir, et non pas sur la seule configuration biostatistique de la maladie par la transmission de la configuration positiviste de la normalité biologiques ou anatomiques, à partir desquels l'on devrait obtenir des comportements opérants qui sauront bien prouver leur fécondité opérationnelle dans la quantification en vue de la domestication du parc humain (Sloterdijk, 1999) ⁸⁷ ! ... Au mieux en tentant d'éviter le réductionnisme ontologique (du presque tout génétique, le tout neuronal ou le tout pulsionnel du corps) aussi bien que les régressions vitalistes !

⁸⁶ Nordenfeld, L. (1993). On the relevance and importance of the notion of disease, in *Théoretical Medecine*, N° 14 p 15-26

⁸⁷ Sloterdijk, P. (1999). *Règles pour le parc humain*, Paris : Mille et une nuits

Bibliographie

- ANDRIEU, B. (2008) *Devenir Hybride*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- BURY, J-A. (1988) *L'éducation à la santé, Concepts, enjeux, et planification*, Bruxelles :De Boeck Université
- BUTLER, J. (2005) *Humain et inhumain, La critique des normes*, Entretiens, Paris : Editions Amsterdam
- BUTLER, J. (2004) *Le pouvoir des mots, politique du performatif*, Paris : Editions Amsterdam
- CANGUILHEM, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- BROOSE, C. (1975). On the distinction between disease and illness, in *Philosophy and Public affairs*, 5, 49-68.
- CARTER, L. (2004). Thinking differently about cultural diversity: using postcolonial theory to (re)read science de l'éducation, In *Wiley Inter Science* , Melbourne.
- CRAWFORD, R. (1994). The boundaries of the self and the unhealthy other: Reflections on Health, Culture and AIDS, In *Social sciences and medecine*, 38, 10, 1347- 1365.
- DESCARPENTRIES, J. (2006). Habilitation à diriger des recherches, *L'intervention éducative en santé publique*, soutenue à Lille 3 le 22 octobre 2006
- FOUCAULT, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris : Gallimard
- FOUCAULT, M. (1963). *La naissance de la clinique*. Paris : Quadrige.PUF.
- FOUCAULT, M. (2004). *La naissance de la biopolitique, Cours du Collège de France*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- GIROUX, E. (2012). *Après Canguilhem, Définition de la santé et de la maladie*. Paris : P.U.F
- ILLICH, Y. (1975). *La Némésis médicale*. Paris : Editions du Seuil.
- HABERMAS, J. (1979). *Connaissance et intérêt / Jürgen Habermas ; traduit de l'allemand par Gérard Cléménçon ; postface traduite par Jean-Marie Brohm ; préface de Jean-René Ladmiraal*, Paris: Gallimard, 1979. Titre original : Erkenntnis und interesse, cop.1968 et cop.1973 pour la postface. - Précédemment paru en 1976, dans la " Bibliothèque de Philosophie", éd. Gallimard.
- HABERMAS, J. (1997). *Droit et démocratie : entre faits et normes*, traduction par R. Rochlitz et C. Bouchindhomme. Paris : Gallimard, 1997
- HEILBRUMM, B. et all (2004). *La performance, une nouvelle idéologie*. Paris : La découverte.
- JANSSEN, T. (2006). *La solution intérieure, Vers une nouvelle médecine, du corps et de l'esprit*, Paris : Fayard.
- JONAS, H. (1990). *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Cerf.
- KATZ, S. (1997). Secular morality. In A.M. Brandt, & P. Rozin, (s/d) *Morality and health*, New York et London : Routledge.
- LATOUR, B. (2006). Colloque de Cerisy, *Anthropologie historique de la raison scientifique*, Conférence du 19 juillet.
- LEBLANC, G. (2007). *Les maladies de l'homme normal*, Paris : Vrin

LEBLANC, G. (2000). *Lectures de Canguilhem*, Paris : ENS Editions

LEMERLE, S. (2014). *Le singe, le gène et le neurone, Du retour au biologisme en France*, Paris : P.U.F

NORDENFELFD, L. (1993). On the relevance and importance of the notion of disease, in *Théoretical Medecine*, 14, 15-26.

PETERSON, A. & LUPTON, A. (1996). *The new public health. Heath and self in the age of risq*. Thousand Oaks : Sage Publication.

SLOTERDIJK, P. (1999). *Domestication de l'être*. Paris : Editions Mille et une nuit.

SLOTERDIJK, P. (1999). *Règles pour le parc humain*. Paris : Mille et une nuits

ZOLA, K.I. (1981). Culte de la santé et méfaits de la médicalisation. In Bozzini, M., Renaud, & J. Lambias- Wolff, *S/d Médecine et société dans les années 1980*, Montréal : Albert Saint Martin.

Risques, citoyenneté et éducation

Maryvonne DUSSAUX, Maître de conférences à l'Université Paris Est Créteil, Laboratoire Stef- Ens Cachan-Ife-Ens Lyon.

Résumé

La société du risque appelle des citoyens mieux formés et en capacité de donner leur point de vue sur les politiques de prévention locale. Les établissements scolaires français, avec le PPMS (Plan Particulier de Mise en Sûreté), disposent d'un dispositif qui permet d'impliquer l'ensemble de la communauté éducative dans un projet de formation aux risques majeurs. Néanmoins, son développement se heurte à la difficulté de la société française d'entrer dans une culture du risque.

Mots Clefs : Politiques éducatives, Citoyenneté, Risque majeur, Politiques de prévention, Territoire.

Abstract

In the risk society, the citizens must be better trained and in capacity to give their views on the local prevention policies.

In France, schools need to have risk prevention plans which can train all the members of the school community. However, it is hard to generalise them because of the difficulty of the French company to be in a risk culture.

Key word: Education policies, Citizenship, Major risk, Prevention policies, Territory.

Le sociologue Ulrich Beck montre que progressivement le risque remplace la richesse comme enjeu majeur de nos sociétés et que notre organisation sociale sera de plus en plus déterminée par la catastrophe (Beck 1986). Pour lui, la définition du risque est éminemment politique, sa critique renvoyant au fonctionnement de notre civilisation. Ulrich Beck affirme, mais sans développement, que l'éducation a une place centrale dans la société du risque :

« Dans la société du risque, la gestion de la peur et de l'incertitude finissent par constituer une qualification culturelle essentielle tant dans le domaine de la biographie que de celui de la politique. Former les capacités nécessaires dans ce contexte devient désormais l'une des tâches principales qui incombent aux institutions pédagogiques. »

Nous souhaiterions poursuivre ici cette réflexion en analysant plus précisément la façon dont les risques majeurs sont traités dans la formation initiale des élèves en France. Le risque majeur est abordé dans les enseignements de géographie, physique chimie et SVT mais il existe aussi une éducation transversale spécifique, nommée «éducation aux risques majeurs ». La tempête de 1999 a fait prendre conscience à l'Education nationale qu'elle pouvait être confrontée à une situation de crise. En effet, la catastrophe a causé de nombreux dégâts sur les bâtiments scolaires et si elle n'avait pas eu lieu pendant les vacances, on aurait probablement compté de nombreuses victimes. Dès lors, une politique de prévention a commencé à se mettre en place: Les plans SESAM , jugés trop complexes, ont été transformés en Plans de Prévention et de Mise en Sureté (PPMS) en lien avec l'observatoire de la sécurité des établissements scolaires.

Ce dispositif comprend en particulier deux axes qui vont ici nous intéresser plus spécifiquement. D'une part, il ne doit pas être un simple document de gestion de crise mais doit comporter une dimension éducative. D'autre part, il doit être construit à partir d'une analyse des risques présents dans l'environnement de l'établissement. Une série d'entretiens dans les académies de Picardie et de Versailles montrent que cette finalité est loin d'être atteinte et que l'élaboration d'un PPMS ne va pas de soi pour les directeurs d'école et les chefs d'établissement même si des actions d'accompagnement sont mises en place par les rectorats. Dès lors, nous avons choisi de nous interroger sur les freins rencontrés par les acteurs dans la mise en œuvre de ce dispositif.

Dans cette perspective, deux questions majeures se dégagent : celle de l'articulation entre les PPMS et les programmes scolaires et celle de l'inscription du PPMS dans une dynamique locale de prévention des risques majeurs.

Le risque majeur dans la formation initiale.

Le PPMS est défini dans une circulaire publiée le 29/05/2002. Il y est présenté comme un dispositif permettant de « participer à la construction de la conscience citoyenne en sensibilisant aux risques majeurs». Le risque majeur n'est pas une nouvelle discipline mais doit être intégré aux programmes scolaires pour faire acquérir des apprentissages notionnels et comportementaux.

Après avoir défini le PPMS et la nature de sa dimension éducative, nous mettrons en évidence que sa généralisation dans les établissements scolaires se heurte à une représentation du risque fondée sur l'idée que la catastrophe a lieu loin de nous et ne nous concerne pas directement.

Un levier pour développer une éducation aux risques majeurs

Une dimension éducative qui reste à approfondir.

Le PPMS est un document propre à l'établissement qui doit être transmis aux partenaires et en particulier au Préfet, chargé de coordonner l'action en cas de catastrophe. Les familles doivent être informées de l'existence de ce plan et des conduites à tenir en cas d'accident (exemple : ne pas venir chercher les enfants en cas de consignes de confinement).

La préparation de ce plan implique la connaissance du ou des risques particuliers de la commune, des contacts avec les collectivités territoriales et les secours locaux, la constitution d'un groupe de personnes et une information préalable auprès du personnel, des élèves et des parents d'élèves. L'ensemble des informations indispensables en cas de situation de crise est rassemblé dans un document unique.

Depuis 1983, les élèves doivent être informés sur la nature des risques encourus et prioritairement sur ceux auxquels l'école ou l'établissement est exposé, des mesures de prévention et de protection mise en œuvre dans l'établissement et des conduites qu'ils auront à tenir pour se préserver le plus efficacement possible. La circulaire de 2002 demande d'aller plus loin que la simple information et fait de l'élaboration du PPMS une éducation aux risques qui s'inscrit dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

« Il s'agira en effet, de faire prendre conscience aux élèves que chacun doit être attentif à sa propre sauvegarde et peut contribuer également à celle des autres, développer l'idée qu'un comportement responsable et solidaire permet de faire face plus efficacement au risque. »

Pour cela les élèves peuvent être associés à certains aspects de l'élaboration du PPMS. Ils peuvent également se voir confier des responsabilités dans la mise en œuvre du plan en fonction de leur maturité et de leur formation (PSC1 par exemple).

L'analyse des PPMS qui nous ont été transmis montre que la dimension éducative n'est pas retenue dans le formulaire que les services du rectorat demandent aux établissements de remplir. Les apprentissages dans le cadre des PPMS sont actuellement principalement centrés sur les comportements à adopter en cas de crise.

Des comportements responsables

Le PPMS n'est validé qu'à la suite d'un exercice de simulation qui permet de s'assurer que tout a été prévu sur le plan matériel, de préciser la place de chaque personne. Un film pédagogique tourné dans une école de l'académie de Versailles met bien en évidence que la connaissance que chacun a sur son rôle permet de dédramatiser la situation de crise. Les élèves comprennent que l'entraînement a pour but de réduire la panique dans le cas d'une alerte réelle.

Un coordonnateur risque majeur explique que cette mise en situation permet de former l'ensemble des personnels de l'établissement. Il cite le cas d'une directrice d'école qui lui expliquait que tout allait bien alors que l'exercice mettait en évidence le manque de téléphones dans les zones de confinement et l'impossibilité d'arrêter la VMC de l'intérieur. Pour ce coordonnateur, le PPMS est plus efficace que les alertes incendies car il est basé sur une responsabilisation collective. Le plus

souvent, les exercices incendie ne sont pas pris au sérieux. Pour lui, les simulations PPMS doivent rentrer dans les mœurs comme les exercices incendie.

Bien évidemment, pour les Rectorats, l'objectif est que chaque école et chaque établissement scolaire ait son PPMS validé afin que les personnels et les élèves soient préparés en cas d'alerte réelle. Néanmoins, les responsables académiques reconnaissent que tous les PPMS ne se valent pas de ce point de vue et que les implications sont variables selon les établissements.

Quelle formation citoyenne ?

Il n'est pas choquant de voir que les établissements scolaires se concentrent dans les premières années de l'élaboration du PPMS sur la gestion de la crise qui est effectivement une priorité. Néanmoins, on pourrait envisager, dans le cadre d'une démarche d'amélioration continue, une seconde étape qui ferait de l'éducation aux risques majeurs une éducation globale qui ne se limiterait pas aux apprentissages comportementaux. En effet, l'ensemble de la communauté éducative peut être impliquée dans l'élaboration du PPMS. Les parents d'élèves et les élus locaux, gestionnaires des établissements, sont eux aussi directement concernés. Des associations peuvent également apporter leur concours.

Selon l'annexe 12 de la circulaire de 2002, les apprentissages notionnelles sur les risques doivent être pris en charge dans le cadre des disciplines et en s'appuyant sur des exemples locaux « Différents champs disciplinaires ou disciplines constituées offrent, en fonction de l'âge des élèves, un accès privilégié à la connaissance des risques naturels et technologiques majeurs, qu'il s'agisse de leurs origines, des conditions de leur apparition ou des conséquences qu'ils entraînent.

Il est primordial que les enseignants intègrent ces notions dans leurs enseignements, conformément aux programmes de leurs classes, et qu'ils les relient à des situations concrètes, rencontrées dans l'environnement proche ou rapportées par les médias (voire dans la vie de l'école et de l'établissement). Ils mettent ainsi en place de façon transversale une culture du risque et une éducation à la responsabilité. »

Par conséquent, il y aurait lieu de renforcer l'articulation PPMS/enseignements disciplinaires à l'échelle de l'établissement à partir de la connaissance des risques locaux et des politiques de prévention mises en oeuvre. Cette articulation est-elle possible, est-elle facilitée? C'est à partir de l'analyse des manuels scolaire que nous aborderons cette question.

Une représentation du risque qui empêche d'envisager une politique de prévention locale.

Notre recherche porte sur les manuels scolaires de géographie des classes de cinquième et de seconde. Dans ces programmes le risque majeur a une place importante, même si en cinquième il n'est qu'une option. Nous analyserons en particulier les études de cas choisies et les photos qui illustrent le chapitre étudié. Nous avons constitué trois séries de manuels.

Première série : 5 ouvrages destinés aux élèves de 5ème et publiés chez 5 éditeurs différents : Belin, Hachette, Hatier, Magnard et Bordas

Deuxième série: 3 manuels destinés aux élèves de seconde générale et un manuel destiné aux élèves préparant le baccalauréat professionnel. Les éditeurs sont : Hachette, Hatier, Magnard et Foucher (voie professionnelle)

Troisième série : 3 manuels récents destinés aux classes de seconde: Hatier, Nathan et Foucher (Voie professionnelle). Nous avons séparé en deux séries les livres de seconde en fonction de leur date de publication afin de voir l'impact de la catastrophe de Fukushima sur le choix des études de cas et des photos. Notons que seuls les ouvrages publiés chez Hatier ont été faits sous la direction de la même personne. Pour l'ensemble de ces trois séries, les programmes de référence sont ceux applicables à la rentrée 2010.

Un risque lointain, des causes anthropiques largement minorées

L'étude de la première série de manuels nous a permis de dresser une grille d'analyse que nous appliquerons ensuite aux deux autres. Cinq constats peuvent être dressés:

Le risque est un événement violent qui a lieu ailleurs.

Le risque étudié est le risque naturel. Parmi les risques naturels, ce sont les ouragans et les séismes qui sont choisis dans tous les cas. Les 9 études de cas présentées concernent majoritairement des cyclones (Nargis en 2008 (2 cas), Katrina (2 cas), Rita (1 cas), Sidr (1 cas) et des Séismes (Italie, Haïti). A côté des études de cas, on trouve des photos de catastrophes : Inondations du Bangladesh, séisme en Iran. La seule photo prise sur le territoire Français est une photo du piton de la Fournaise à la Réunion. Il n'y a pas de photos de catastrophe naturelle en Europe.

Un clivage entre risque naturel et risque technologique.

Le risque technologique est généralement minoré. Deux ouvrages sur les cinq n'en parlent pas. Un seul ouvrage montre une photo d'AZF en France. De plus, on ne prend pas en compte la complexité du risque en laissant supposer qu'il n'y a qu'une seule cause : soit naturelle, soit technologique.

L'ampleur de la catastrophe est liée au niveau de développement du pays.

Le programme demande de comparer deux situations l'une dans un pays développé, l'autre dans un pays « du sud » pour montrer que la nature du développement conditionne l'ampleur de la catastrophe. Parfois, le rapport Nord/Sud est présenté de façon caricaturale. Ainsi, un ouvrage juxtapose deux photos : Face à la menace d'un cyclone, les américains évacuent la zone en voiture et les Haïtiens à pied en portant des sacs de grains sur leur dos. (Bordas).

Les auteurs du manuel publié chez Hatier nient le risque dans les pays du nord: « A la différence des pays pauvres, les pays riches réalisent des aménagements efficaces. Ils mettent en place des moyens de prévention qui permettent de limiter l'ampleur de la catastrophe : surveillance satellite des cyclones, normes parasismique, plans d'évacuation des populations, etc. Les Etats pauvres manquent d'argent, de matériel, de techniciens pour aider les victimes. Ils doivent compter sur l'aide internationale qui est souvent insuffisante. (...) Dans les pays riches, les risques sont couverts par les assurances. Les dommages sont rapidement réparés, ce qui est rarement le cas dans les pays pauvres».

Les causes anthropiques sont ignorées

Trois ouvrages sur cinq ignorent totalement les causes anthropiques. Un ouvrage les évoque simplement en écrivant dans la leçon que « les activités humaines aggravent les risques » (Bordas).

Un seul ouvrage fait figure d'exception (Magnard). L'étude de cas compare un cyclone aux USA (Katrina) et un cyclone en Birmanie (Nargis). Une page est consacrée à la catastrophe et une autre aux causes anthropiques : recul des mangroves en Birmanie et rupture de digue à la Nouvelle-Orléans. La cause « naturelle » de la catastrophe est bien pondérée par les questions d'aménagement conformément aux recommandations publiées par EDUSCOL :

« Toutes les sociétés sont concernées par les risques et les risques et les pays développés sont eux aussi vulnérables. Le cas du cyclone Katrina sur la Nouvelle-Orléans ou de la tempête Xynthia en France montrent à l'évidence que des sociétés ayant un niveau de développement peuvent par leur aménagement accentuer les risques et les catastrophes. Ainsi, l'endiguement d'un fleuve ou d'un littoral donne à penser que les habitants sont protégés en cas de crue et entraîne souvent une densification de l'occupation humaine. »

Il est également montré dans cet ouvrage que les habitants du Sud construisent des logements résistants aux cyclones alors que les autres ouvrages les présentent comme totalement dépendant de l'aide internationale.

La prévention est présentée comme une question technique.

On parle plus de la gestion de la crise (l'aide internationale apportée) que des politiques de prévention. Lorsqu'elles sont évoquées, c'est sous leur aspect technique : Les normes de construction antisismique, les exercices d'alerte, les barrages comme s'il s'agissait de maîtriser l'aléa et pas de modifier certains modes d'utilisation de l'espace qui réduisent la vulnérabilité des populations. Le Japon est toujours mis en avant comme exemple de pays ayant une politique de prévention efficace. Un des ouvrages choisit le Japon pour l'étude de cas et ne présente aucune photo de catastrophe dans ce pays. Très souvent, les catastrophes y sont minimisées. Un seul ouvrage parle du tremblement de terre de Kôbe en 1995 qui a fait 6 500 morts (Belin).

Une difficulté à traiter de la complexité du risque

On pourrait penser que, pour les élèves de seconde, les risques allaient être présentés dans toute leur complexité. Or, nous retrouvons dans la deuxième série de manuels étudiée les items présentés ci-dessus, même si on sent venir une légère inflexion sur certains points.

Le risque est toujours vu comme un événement violent qui se déroule loin de l'Europe. Les risques ouragan et séisme prédominent. Les études de cas portent le séisme d'Haïti, le cyclone Katrina, le Tsunami de 2004. On retrouve également la préférence portée à l'étude du risque naturel plutôt qu'à celle du risque technologique: Sur les 7 études de cas présentant des catastrophes, 1 seule est une catastrophe technologique. Par ailleurs, sur les 10 études de cas présentées, 3 ne sont pas des catastrophes mais des situations de risque (2 fois le Japon, 1 fois le couloir de la Chimie en France).

Si on analyse les photos, le risque technologique représente 2 photos sur 9 chez Hatier, 3 photos sur 18 chez Hachette, 1 photo sur 11 chez Magnard et 5 photos sur 13 chez Foucher (Voie professionnelle).

Une seule photo prise en France dans les trois manuels de l'enseignement général. Néanmoins, l'ouvrage destiné aux élèves de la voie professionnelle introduit le risque local en présentant une étude de cas sur la Tornado du Val de Sambre (Nord de la France en 2008).

Le Japon est toujours montré en exemple. Un des ouvrages reproduit un texte de l'Ambassade de France qui explique que le Japon est l'un des pays les mieux préparés en cas de catastrophe naturelle et que la gestion des risques est optimum car directement assurée par le cabinet du Premier ministre.

Par contre, le clivage entre risque naturel et risque technologique tend à s'atténuer. Si deux éditeurs présentent encore un cours sur les risques naturels, un autre sur les risques technologiques, l'un d'entre eux reconnaît que :

« Plusieurs risques peuvent se combiner et provoquer un enchaînement de catastrophes. Ainsi les cyclones animés par des vents tourbillonnants et destructeurs atteignant 300 Km heure, s'accompagnent fréquemment de pluies diluviennes qui provoquent à leur tour inondations et coulées de boue, phénomènes récurrents dans les régions tropicales. De même lors de l'explosion du volcan Pinatubo aux Philippines, les cendres furent liquéfiées par le passage fortuit d'un cyclone » .

Un autre ouvrage montre le déraillement du shinkansen (train à grande vitesse) au Japon en 2004 suite à un tremblement de terre.

Concernant les causes anthropiques, le changement climatique commence à être évoqué comme un facteur aggravant. Hachette précise que les catastrophes naturelles sont attribuées chaque année aux conséquences du réchauffement climatique et présente sur deux pages un planisphère des risques.

L'éditeur Hatier est plus prudent et - sous le titre : « faut-il céder au catastrophisme ? » il traite le changement climatique en dix lignes en même temps que les problématiques de déchets et de protection de la biodiversité. L'ouvrage publié chez Magnard reprend le discours des négationnistes. Sous les titres « Réchauffement climatique des incertitudes non négligeables, relativiser les discours », on trouve ce texte étonnant :

« Si l'on ajoute à ces incertitudes d'origine climatologiques les contingences qui pèsent sur les prévisions de croissance de la population et de l'activité économique, sources de gaz à effets de serre, on ne peut que relativiser les conclusions souvent catégoriques de certains experts. On peut aussi rappeler qu'au cours de l'histoire de l'Europe, les phases de réchauffement furent souvent des périodes de développement économique et de relative prospérité, et rien n'interdit aussi d'imaginer les effets positifs que pourrait avoir un réchauffement des températures dans certaines parties du globe. »

Concernant la prévention, on sent également une évolution puisque l'un des ouvrages présente un Plan de Prévention des Risques Inondation en France, un autre une action éducative. Mais ces évolutions restent marginales. Par exemple, l'action éducative présentée tient un quart de page sur 18 pages. C'est l'accident de Fukushima qui va apporter une rupture dans la représentation du risque telle que l'on peut l'analyser dans les manuels scolaires.

Catastrophe globale et mémoire des risques.

L'analyse des trois ouvrages de géographie publiés en 2014 montre une évolution certaine. L'événement violent qui a lieu ailleurs est toujours largement dominant dans le choix des études de cas et les carribes prédominent. Mais, on voit apparaître de nouveaux risques, aux effets moins spectaculaires: marées noires, accidents miniers (Chili-2010), désertification (Loire Atlantique -2011), vague de froid (USA), fuite de produits toxiques (Feysin) et risques sanitaires (grippe, vache folle, nouvelle maladie comme Ebola ou Chikungunya).

Le risque technologique est toujours minoré (8 photos sur 32 pour les 3 ouvrages étudiés) mais les localisations sont plus variées. Les illustrations montrent qu'il peut y avoir des catastrophes en Europe : Désertification des sols en Loire Atlantique, pont de Barège détruit par les inondations, Inondations en Autriche. Le clivage entre risque naturel et risque technologique tend à disparaître puisque l'on parle de catastrophe globale pour le Japon.

Concernant la prévention, le modèle du Japon n'est, bien évidemment plus donné en exemple. Toutefois, lorsque que l'on présente la catastrophe on insiste soit sur le tsunami soit sur l'accident nucléaire en gommant l'aspect systémique. Les éditeurs commencent à présenter les politiques de prévention en France (directive SEVESO, organisation de la sécurité civile, exemple de Plan de Prévention du Risque Inondation). On montre également les limites des politiques de prévention dans les pays du nord en donnant des éléments chiffrés sur les coûts de cette politique.

Par ailleurs, on n'est plus simplement centré sur l'aléa. Ainsi, un des ouvrages consacre un cours à la vulnérabilité des sociétés et montre la complexité du risque en listant les différents facteurs liés à la vulnérabilité : facteurs biophysiques, techniques, organisationnels, sociaux, socio-économiques, cognitifs, politiques, institutionnels, spatiaux.

Le même ouvrage présente, à propos du changement climatique, la thèse du professeur de climatologie Martine Thabeaud qui explique le danger qu'il y a à nier les causes anthropiques du risque :

« Le surdéterminisme est dangereux car c'est un facteur de négation des capacités d'adaptation des sociétés. Dès l'âge du fer, les sociétés ont tenté de s'adapter aux crises climatiques en évitant la fuite (migrations) par des innovations techniques et des modifications des systèmes sociaux facilitant la prise de décision. »

On voit également apparaître la notion de mémoire des risques avec par exemple une étude de cas sur Naples ou un rappel sur l'histoire du risque au Japon.

Une culture du risque peu développée.

Nous avons vu que la première étape dans la construction du PPMS est d'identifier les risques présents dans l'environnement de l'établissement. Pour cela il est demandé aux responsables de s'appuyer sur les documents officiels tels que le DDRM, dossier départemental sur les risques majeurs, le DCS, dossier communal synthétique et le DICRIM, dossier d'information communal sur les risques majeurs. Or, si la description du risque au niveau départemental existe au travers des

DDRM, leur traduction dans les DCS et les DICRIM est souvent absente, ce qui révèle une difficulté à entrer dans la « culture du risque » telle qu'elle est préconisée par les PPMS.

En nous appuyant sur l'étude du cas des inondations qui ont eu lieu dans la Somme en 2001, nous allons montrer que les représentations du risque que nous avons mises en évidence dans les programmes scolaires se retrouvent également dans les dynamiques territoriales et dans le discours politique. Nous sommes face à un déni du risque local, à une prévention vue comme une question technique alors que les citoyens devraient être mobilisés pour définir collectivement le niveau d'acceptation du risque.

Pour collecter les informations sur le déroulement de la catastrophe, recueillir le point de vue des acteurs et connaître la pensée politique à ce moment là, nous nous appuyerons sur deux enquêtes parlementaires qui ont eu lieu sur cette catastrophe. La première a été conduite sous la direction du sénateur Marcel Deneux qui a rendu son rapport le 18 octobre 2001, la seconde sous la direction du député Robert Galley qui a rendu son rapport le 14 novembre 2001.

La catastrophe : entre fatalité et évitement des responsabilités

Le déni du risque.

La catastrophe de 2001 dans la Somme ne résulte pas d'un événement violent comme une tempête ou un orage mais une lente montée des eaux qui va durer sur une période longue : De fin mars à mai. Si on ne déplore pas de décès, l'impact sur les habitants et l'activité économique de la région est très important : 3 500 habitations et caves inondées, 1 100 personnes évacuées (coût évalué à 100 millions d'euros). Tous les secteurs d'activité ont été touchés : A Abbeville, 50 entreprises ont dû arrêter ou réduire leur activité (Interruption des commandes, difficultés de livraison du fait des routes coupées) et mettre leur personnel en chômage technique. Dans le domaine agricole, la submersion des prairies naturelles a détruit les cultures d'hiver, retardé les plantations de printemps et dégradé la structure des sols. Le secteur du tourisme, qui représente 9 000 emplois, a également été fortement touché : 30 établissements ont été fermés et la fréquentation a baissé de 10 à 35%. L'inondation a également endommagé les bâtiments publics, les voiries (22 routes coupées) et sur la ligne ferroviaire Amiens Paris, le trafic a dû être interrompu plusieurs semaines. Les crues ont également provoqué une érosion des berges. (Remise en état chiffré à 200 millions).

Les pertes pour les familles touchées sont évaluées entre 100 000 et 150 000 euros (32 maisons ont dû être reconstruites). Les pouvoirs publics ont dû financer des travaux d'urgence pour rétablir les communications. Donc, si on ne déplore pas de morts, on constate un coût social important et un choc pour les populations.

Dès le 9 mai, la commission d'enquête du Sénat confiait au sénateur Marcel Deveux une mission sur les inondations de la Somme. Il était chargé d'établir les causes et les responsabilités des crues, d'évaluer les coûts et de prévenir les risques d'inondations. La lecture du rapport nous apprend que jusqu'en 2001, la Somme a été considérée comme un fleuve sans histoire et que le schéma départemental d'analyse et de couverture des risques de 2000 ne consacre qu'une page au risque inondation. Le risque inondation serait plutôt lié à des orages violents. A cette époque les crues par remontée de nappe n'étaient pas considérées comme devant faire l'objet d'une politique de prévention. Pourtant, les inondations ne sont pas exceptionnelles dans la région puisque des débordements ont déjà été constatés au XVIIIème siècle et dans les dix années précédents la

catastrophe. Dans une période récente, on note des crues en aout 1987, février 1988, 26 Février au 2 mars 1990, Mai-juin-aout 1992, Décembre 1993, Mai 1994, Mars 95, décembre 1999. Ces inondations provoquent déjà des dégâts importants puisqu'en 1990 a lieu une rupture de digue et en 1999, 800 personnes ont du être évacuées. Nous sommes face à une situation de déni du risque et comme le reconnaît Philippe Vesseron, délégué aux risques majeurs devant la commission d'enquête « il aurait été souhaitable que l'Etat, c'est à dire, les services, le Préfet...se rendent plus rapidement compte, d'une part que les inondations de 1995 ne représentaient pas le risque maximum que l'on pouvait rencontrer et, d'autre part, que tous ces événements appelaient une réponse réglementaire. »

De plus, cet événement a été vécu comme une fatalité, faisant même naître une rumeur amplifiée par les médias nationaux : on aurait inondé la Somme pour éviter d'inonder Paris. Cette rumeur montre d'une part la mauvaise connaissance du risque et d'autre part la volonté des personnalités locales à l'origine de la rumeur de faire porter au seul gouvernement national la responsabilité de la catastrophe.

Les causes anthropiques écartées.

La commission d'enquête du Sénat met sur le compte des fortes pluies l'origine de la catastrophe : « tous les experts entendus par la commission d'enquête s'accordent pour analyser les inondations qu'a subies la Somme au début de l'année 2001 comme un enchaînement dramatique et exceptionnel de causes naturelles : les pluies intenses et continues qui se sont abattues sur la vallée ont entraîné une saturation du sous-sol et des sols et un afflux d'eau que n'a pu évacuer le réseau hydraulique. »

Dans la même période, le rapport demandé par la commission d'enquête de l'Assemblée Nationale a la même analyse et développe l'idée selon laquelle « les causes des inondations sont largement naturelles »

Pourtant l'association Nord nature environnement avait expliqué, dès le début de la montée des eaux, que la Somme n'est pas un fleuve comme les autres. En effet, des aménagements ont été faits de longue date et empêchent l'eau de s'écouler naturellement vers la mer. En 1778, un arrêt du conseil du Roi prescrit de barrer la Somme en aval d'Abbeville et de conduire toutes les eaux de la rivière dans le port de Saint Valéry. Les travaux qui ont eu lieu de 1785 à 1827 ont bouleversé tout le régime hydraulique de la baie. Le fond de la baie s'enlise d'autant plus que l'on y a construit une route et une voie ferrée. L'auteur du bulletin explique : « Il n'y a plus d'ouverture sur le lit amont de la rivière et la mer à marée haute est bloquée par des écluses fermées du canal. La mer ne peut plus remonter. Mais la rivière ne peut plus descendre »

Il faudra attendre l'année 2010, les inondations dans le Var et la submersion marine de la Faute sur Mer, pour que le caractère naturel du risque inondation soit questionné. Le Sénateur Pierre Yves Collombat écrit : « A strictement parlé, les inondations et leurs conséquences ne sont pas des catastrophes « naturelles ». En effet, si le fait déclencheur est bien un phénomène météorologique, parfois hors norme comme ce fut le cas dans le Var en 2010, il s'applique à un territoire de longue

date remodelé par l'homme ce qui en diminue ou en aggrave les conséquences. La catastrophe résulte d'un enchevêtrement de causes naturelles et humaines aboutissant à une situation de crise, à laquelle la société humaine sera localement plus ou moins bien préparée. »

Les aménagements irréfléchis de l'espace sont mis en cause: l'urbanisation dans le lit majeur des fleuves, empêchement de la circulation naturelle de l'eau par artificialisation des sols, suppression des haies, réduction des zones humides, etc.

Absence de culture du risque

Les deux rapports d'enquête sont unanimes pour dire que la déresponsabilisation des élus locaux et des habitants est liée à la fois à une politique très centralisée de la gestion du risque et à une vision trop technique du risque.

Difficultés dans la mise en œuvre d'une politique de prévention.

L'Etat n'est pas resté inactif et a, en 1995, renforcé sa politique de prévention en créant les PPR ou plan de prévention des risques. C'est un document prescrit par le Préfet qui définit des zones à risques et imposent des mesures visant à protéger les personnes et les biens comme des interdictions de construire, des expropriations ou des aménagements spécifiques. Mais, ces dispositifs peinent à se mettre en place. Au 1er mai 2001, seules 2 639 communes sont couvertes par un PPR approuvé alors que le nombre de communes à risques est actuellement évalué à 22 000. Le rapport du député Robert Galley déplore la lenteur des procédures, la faible qualité des documents liés aux coûts des études qui seraient à réaliser et une doctrine qui vise uniquement à limiter l'aggravation des dommages. Il est notamment souligné l'absence de prise en compte de l'habitat existant alors que des servitudes pourraient être imposées au moyen de ce dispositif.

Concernant la Somme, il n'y avait en 2001 aucun PPR. Un premier plan a été fait en 2004, mais a été annulé par le tribunal administratif. Le PPR définitif n'a été adopté qu'en 2012 soit plus de 10 ans après la catastrophe. La lenteur dans l'application de la réglementation porte également sur la gestion de crise. En effet, depuis 2005, les maires doivent élaborer un PCS, plan Communal de Sauvegarde. Or, en 2011, seules 38 communes sur les 84 qui avaient été touchées par la catastrophe de 2001 ont établi leur PCS, ce qui montre que le déni du risque est encore à l'œuvre.

Depuis 1987, existe un droit à l'information mais comme indiqué ci dessus les DCS et les DICRIM sont rarement établis. Monsieur Gilles Hubert, chercheur au CEREVE qui a effectué beaucoup d'entretiens avec des élus et des habitants des zones inondables s'interroge : « Sont-ils vraiment transmis aux populations par les mairies ? Je n'en suis pas convaincu. Il faut décentraliser et travailler sous forme de réunion dans les zones à risque pour transmettre l'information. Je ne pense pas que le citoyen vienne de lui même chercher l'information, consulter un document en mairie, sauf s'il a un permis de construire à demander, un agrandissement à faire. »

Les experts de Conseil d'Analyse économique pointe également une difficulté dans la mise en œuvre de la politique publique :

« La démarche préventive n'est pas à la hauteur des efforts qui lui sont officiellement consacrés. Il est à craindre que l'action publique butant sur l'obstacle en matière de vulnérabilité, elle se

déséquilibre en recherchant des mesures de plus en plus coûteuses pour agir sur l'aléa. Comme les contraintes budgétaires empêcheront que celles-ci aboutissent dans des délais acceptables, le politique entière de prévention menace de se déliter »

Une approche technique du risque

Jusqu'aux années 2000, la politique de prévention a consisté à construire des ouvrages agissant sur l'aléa. Cette approche est aujourd'hui remise en question. Daniel Richard, Président de WWF France explique : « depuis des années, on a une approche technologique de la rivière et du fleuve que l'on a endigués et canalisés, apportant ainsi une fausse sécurité (...) A l'abri de cette fausse sécurité, on a bâti pour faire face à l'évolution démographique. »

Les experts ont le même point de vue. Le rapport cite monsieur Denis Bertel du BCEOM : « un endiguement a un effet pervers dans la mesure où il donne à la population une fausse sécurité. » Monsieur Gérard Jacquin du CEMAGREF ajoute : « on entre alors dans une spirale d'aménagements nouveaux et d'aménagements rendus nécessaires par ces mêmes aménagements. Le moteur principal de cette spirale est le faux sentiment de sécurité. »

De même, dans un contexte d'artificialisation des cours d'eau, la vigilance des riverains a tendance à s'estomper. En effet, les ouvrages, en limitant voir en supprimant les petites crues, constituent un facteur aggravant lors de crues plus importantes puisque les riverains y sont moins bien préparés.

Nicolas Gérard Camphuis, directeur de l'équipe Loire explique qu'il est indispensable de cultiver la mémoire. Il raconte que dans une réunion il montre au maire qu'il y avait eu trois crues qui avaient dévastées sa commune au XIXème siècle et que celui-ci refuse de le croire et continue de demander des aménagements du fleuve qui sont inadaptés à la nature du risque encouru.

Développer une culture du risque permettrait d'agir plus efficacement sur la vulnérabilité. Aux Etats Unis, cela se pratique couramment comme l'explique Patrick Givone : « sur la culture du risque au niveau local, l'exemple de l'agence fédérale américaine est tout à fait frappant. Celle-ci édite des guides très pratiques, où l'on explique comment gérer et modifier une maison située en zone inondable, comment organiser le sous-sol des habitations. »

L'implication du citoyen en question.

Yves Dauge, auteur d'un rapport publié en 1999 sur les politiques publiques de prévention en France, déclare devant la commission d'enquête du Sénat qu'il faut « un nouveau type d'aménagement fondé sur un nouveau mécanisme de décision, sur la connaissance scientifique et la mémoire ; en d'autres termes, un aménagement beaucoup plus transparent et objectif, afin de sortir du débat passionné le moment venu ».

Ce nouveau mécanisme de décision renvoie à la place de l'expertise dans la décision publique et au fonctionnement de notre démocratie.

L'expert et le citoyen.

En 1857, Napoléon III déclare devant la chambre des députés : « Je tiens à l'honneur qu'en France les fleuves rentrent dans leur lit ». Se développe tout au long du XIX^{ème} siècle une expertise d'Etat qui va prendre en charge la politique de prévention à partir d'une connaissance technique du risque. Les pratiques sociales qui prenaient en compte ce risque vont être ignorées par ce nouveau corps d'état. Emmanuel Garnier, historien du climat explique que tous les repères de crues présents avant 1910, ont été gommés puisque c'est cet événement qui a été désigné par les experts comme devant servir de référence.

Bernard Chevassus au Louis montre que le rôle de l'expert doit évoluer. Celui-ci doit passer d'une approche monodimensionnelle du risque à une approche globale : « Ils auront en effet à continuer à évaluer la sévérité du risque bien sur, évaluer aussi l'incertitude, qu'il faudra apprendre à qualifier pour chaque situation ; entrer dans des modèles systémiques (...) ; aborder les questions d'acceptabilité, en reconnaissant que le gens pour lesquels ils évaluent les risques ont leur mot à dire et leur propre perception et qu'il va falloir travailler avec eux. »

Donner plus de place au citoyen, seul en mesure de dire quel niveau de vulnérabilité il accepte, est aussi le position que prend Yves Cochet, alors ministre de l'environnement : « Nous devons passer d'une culture de la sécurité, tant pour les risques naturels, qu'industriels. Il vaut mieux en effet avoir des populations, des élus et des services avertis et conscients des dangers potentiels. Il faut ainsi une sorte de citoyenneté écologique face aux risques. Il faut apprendre à maîtriser le risque. L'adhésion à la démocratie est un facteur d'abaissement du risque. Plus les élus, les citoyens et l'administration seront conscients de leurs responsabilités, plus la sécurité sera assurée. On peut tenter d'augmenter la sécurité avec toutes sortes de procédure mais la réponse en peut rester uniquement technique »

Débat public et éducation.

Les deux rapports mentionnent l'importance de donner une véritable place au débat public et à la concertation afin d'associer le citoyen à la prise de décision. Le rapport Galley précise: « Le PPR doit être l'objet d'un débat public sur le projet de territoire. La question des risques doit être replacée au cœur de la démocratie locale car il s'agit d'un débat politique et non technique. »

Le rapport Galley rapporte également le questionnement de monsieur Philippe Huet, président de la mission Bretagne : « C'est un sujet politique au sens noble du terme. Qui doit décider que tel risque est acceptable ou non ? Est-ce un fonctionnaire ? En tant qu'ingénieur, ma responsabilité est de dire ce que l'on sait sur telle rivière, quels dégâts elle risque de provoquer pour une hauteur d'eau donnée, mais il ne me revient pas de dire ce qu'il faut faire. Dès lors, il apparaît nécessaire d'organiser un vrai débat public en vue de dire qui doit dire que le risque est acceptable. Est ce à moi, Dauphinois de prescrire des obligations aux gens de la vallée du Var ? »

Le débat proposé qui paraît légitime dans le cadre d'une démocratie écologique (Bourg, 2010) a du mal à s'organiser dans le cadre d'une démocratie représentative en crise. Les politiques de prévention ont des difficultés à se mettre en place. Nous avons vu que le PPR de la Somme a mis plus de 10 ans à être validé du fait d'une annulation par le tribunal administratif. Ce cas, n'est pas isolé

puisque le plan de prévention des risques inondations de la Faute sur Mer, validé en 2012 a également été annulé suite à la requête d'une association de propriétaires. L'insuffisance de la concertation et la longueur des procédures fait qu'il n'existe toujours aucun plan de prévention cinq ans après une catastrophe qui a fait au total 47 morts.

La nécessité de redonner au citoyen une place dans le débat public afin qu'il puisse dire quel niveau de vulnérabilité il accepte face au risque qu'il subit renvoie bien évidemment à la question de l'éducation que nous avons analysée dans la première partie. Comme le montre les travaux de Michel Callon sur la démocratie technique, la place des savoirs est fondamentale. Il propose trois modèles. Le modèle de l'instruction publique qui nie les savoirs profanes; le modèle du débat public qui permet d'enrichir l'expertise officielle et enfin le modèle de la co-production des savoirs qui améliore la connaissance et la formation des acteurs. Pour être aboutir à la formation d'un citoyen en capacité de s'impliquer dans le débat public attendu et contribuer ainsi à la construction d'une culture du risque, l'éducation aux risques majeurs doit affirmer des pédagogies novatrices qui favorisent la liberté de choix des élèves (Cellier, 2010) et leur donnera la capacité, non pas de comprendre le discours des experts, mais de co-construire les savoirs avec eux.

CONCLUSION

Le dispositif PPMS n'a pas encore montré toutes les potentialités qu'il contient pour fédérer de façon transversale une politique d'éducation aux risques majeurs dans les établissements scolaires. Sa généralisation se heurte à une représentation du risque dans la société qui tend à le nier ou à minimiser son importance. L'étude présentée ci dessus montre que la représentation des géographes, auteurs des manuels et celle des responsables politiques auteurs des rapports d'enquête parlementaire sur le risque inondation sont proches. La vision fataliste est encore très présente et on préfère penser que le risque est ailleurs et pour les autres, qu'il est lié à un événement naturel qui nous échappe et que les pays développés sont bien protégés. Cette vision bloque bien évidemment toute idée de politique de prévention et d'éducation du citoyen.

Mais, les catastrophes de Fukushima au Japon et de la Faute sur mer sur le littoral atlantique, ont montré qu'aujourd'hui les causes anthropiques ne peuvent plus être niées. Le changement climatique nous oblige également à nous mobiliser collectivement car nous savons que les catastrophes vont s'amplifier.

Entrer dans une culture du risque s'impose à nous, mais cela ne peut se faire sans donner toute sa place à l'éducation de tous. Le dispositif PPMS est un levier pour le faire car il y a là moyen de mobiliser toute la communauté éducative autour d'un sujet sensible : la protection de nos enfants. Mais, comme l'éducation au développement durable ne se limite pas aux éco-gestes, l'éducation aux risques majeurs ne peut se limiter à l'apprentissage des bons comportements dans le cadre de la gestion de la crise. Elle doit former des citoyens en capacité de collecter les informations, les analyser et participer à un débat public qui construit la politique de prévention et décide du niveau de risque acceptable.

Bibliographie

BECK, U. (1986). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris. Flammarion.

BOURG, D. & WHITESIDE, K. (2010). *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Paris. Seuil.

CHEVASSUS-AU –LOUIS, B. (2007). *L'analyse des risques. L'expert, le décideur et le citoyen*. Versailles : Quae.

CALLON, M. (1999). « Les différentes formes de la démocratie technique » in *Risque et démocratie. Cahier de la sécurité intérieur*, 38, 3-4.

CELLIER, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. Paris. PUF.

GRISLAIN-LETREMY, C., LAHIDJI, R. & MONGIN, P. (2012). *Les risques majeurs et l'action publique*. Paris : La documentation Française.

VEYRET Y., LAGANNIER R. et BOISSIERE A. (2013). *Atlas des risques en France: prévenir les catastrophes naturelles et technologiques*. Paris : Autrement.

Les éducations à comme questions vives : l'exemple de l'éducation à la citoyenneté dans des écoles maternelles du Val d'Aoste.

Michel FLORO, MCF psychologie, Maria VINCENZA RASO, Doctorante, ADEF 4671 – ESPE – AMU

Résumé

Les éducations à sont ancrées dans des questions de société, ce qui leur confère une double perspective : la transformation des comportements et des pratiques des acteurs, et celle du système où ils opèrent. Pour aborder cette question, le texte interroge l'éducation à la citoyenneté et son approche du phénomène de l'immigration, en confrontant les points de vue des enseignants et des parents. L'étude s'est déroulée dans le Val d'Aoste. Les résultats montrent une tendance à penser une forme d'éducation à la citoyenneté qui a du mal à s'extraire de la cité. Pour les enseignants, les objectifs ont une visée professionnelle : gérer le groupe ; pour les parents une visée sociale : faciliter la communication entre personnes. Les règles de vie communes sont ancrées dans un territoire, dont la logique associe temps et espace pour accepter ou non un sujet différent.

Mots clés : « Education à », citoyenneté, immigration, territoire, « Questions socialement vives ».

Abstract

“Educations for” are related to social issues, which gives them a double perspective: both the transformation of actors’ attitudes and practices and that of the system in which they operate. While introducing this issue, the text explores citizenship education and its approach to the immigration phenomenon, comparing teachers’ and parents’ points of view. This study was conducted in Aosta Valley. The results show a tendency to conceive a form of citizenship education that is still struggling to get out of the “cité”. For teachers, its purpose is mainly professional: to manage the group; for parents it has a social aim: to facilitate communication between people. Common rules of life are anchored in a territory and their logic combines time and space in order to accept or not someone different.

Key words: « Education for », citizenship, immigration, territory, social acute question.

Introduction.

Les « *éducations à* », ancrées dans des questions de société, ont une double perspective : la transformation de comportements des acteurs, des pratiques éducatives et celle du système. Le texte interroge « *l'éducation à la citoyenneté* » à travers la question de l'immigration, envisagée dans le cadre d'un territoire qui détermine les critères d'attribution du statut de citoyen et qui diffuse les valeurs inhérentes aux transformations sociales. Le phénomène de l'immigration crée des tensions, dont nous cherchons à saisir les influences par rapport aux conceptions de la citoyenneté et aux pratiques éducatives qui en découlent. En considérant la condition d'immigration des parents et des enseignants, nous interrogeons les fondements des pratiques éducatives de ces acteurs. Quels liens établir entre une variable structurale, le *phénomène d'immigration*, et ses effets éventuels sur un produit socioculturel, *l'éducation à la citoyenneté*. C'est sans doute d'une meilleure compréhension de ce phénomène, qui met en interaction société, territoire et processus d'éducation, qu'émergeront des dispositifs éducatifs pertinents pour affronter cette question sociale vive. L'étude présentée s'est déroulée dans le contexte montagnard du Val d'Aoste. Elle porte sur les enseignants et les parents des écoles maternelles du chef-lieu d'Aoste.

Les éducations à

Les éducations à : former l'élève à des capacités « dispositionnelles ».

Les éducations à ont pour finalité de former le sujet à des capacités dispositionnelles (Bourdieu, 1988) ; à s'engager dans un projet social ; à devenir capable d'attitudes, de valeurs, de compétences, de performances de connaissances, individuelles et collectives (Lange & Martinand, 2011 ; Martinand, 2012). Il ne peut y avoir d'Education à qu'à travers des enjeux de développement humain, dans une démarche pragmatique et démocratique (Lange & Martinand, 2011). Les *éducations à* permettent de poser les questions de société, telles que l'immigration, comme le résultat d'une politique globale. En d'autres termes, l'éducation à la citoyenneté entre en interaction avec le projet de société, en produisant un changement de logique éducative⁸⁸. Cette approche inscrit l'éducation dans un territoire donné, associant différentes dimensions de ce territoire : orientations politiques, cadres normatifs, gestion de son ouverture ou de sa fermeture, rapports avec l'extérieur, que la question de l'immigration rend aigu. Ces transformations ont été repérées par de nombreux auteurs entre autres (Ricard & Fortin-Debart, 2004 ; Mulcahy et Tutiaux-Guillon, 2005), soulignant la formation de compétences inhabituelles : penser la complexité, se confronter à l'incertitude, débattre avec des experts, faire des choix, s'auto-former, réfléchir sur ses pratiques, se disposer aux changements.

Les éducations à : questions vives et nouvelle forme scolaire ?

Les questions humaines et sociales, que pose ce type de thématique, l'inscrivent dans le champ des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux 2006) et sollicitent une approche scientifique nouvelle, qui fait de la dimension sociale et des valeurs un objet central (Funtowicz & Ravetz, 1993)⁸⁹. Cette science, qui suppose des dialogues ouverts entre tous les acteurs concernés, insiste particulièrement sur le fait que les enjeux sociaux actuels nécessitent des prises de décision urgentes et incontournables. Cependant, pour reprendre le titre d'un article de Tutiaux-Guillon, « *Suffit-il de prescrire une question vive pour qu'elle existe à l'école ?* » (Tutiaux-Guillon, 2011) : des éléments de réponse passent par la construction d'ilots de rationalité (Fourez, 2006), qui sont fondés

⁸⁸ Cette évolution a été repérée par exemple, dans l'examen curriculaire diachronique de 17 diplômes de licence professionnelle d'aménagement du territoire (Barthes, et Alpe, 2012).

⁸⁹ PNS : Post Normal Science. Funtowicz, S.-O., & Ravetz, J.-R. (1993). *Science for the post normal age*, Futures, 25 (7).

sur des questions émergeant des réalités quotidiennes, des décisions à prendre pour trouver des solutions. L'immigration en tant qu'élément d'une *éducation à la citoyenneté*, entre de plein pied dans cette logique. Dans un contexte social marqué territorialement, le problème percute l'espace éducatif qui la sert, le forçant à innover. Inversement l'éducation, à travers un tel projet à visée programmatique (Ardoino, 1986), devient un moyen de transformation de la société.

Une source possible de développement

La vivacité de ces questions suscite des débats sociaux, favorisant les interactions sociales à la source du processus d'apprentissage, au sens Vygotskien. Elles créent ainsi des espaces de construction d'une pensée libre, qui conduit à l'unité du collectif et au développement du singulier. Elles confrontent l'apprenant à des questions parfois douloureuses, vives en éducation, car elles posent des problèmes aux enseignants qui prennent le risque d'enseigner ; en même temps qu'elles posent des problèmes aux élèves, qui prennent le risque d'apprendre.

Les *éducations à* posent ainsi un ensemble de questions sociales et politiques incontournables, qui touchent d'une part au local, dans le sens où ce type d'éducation engage le citoyen dans l'action, d'autre part aux rapports entre l'humanité et son environnement, renvoyant à une identité terrienne (Morin, 1999), à une mondialité (Glissant, 1997) plus qu'à une mondialisation⁹⁰. Ces finalités et ces valeurs font émerger un nouveau type de forme scolaire, collaboratif et démocratique, qui doit prendre sa place dans les pratiques et les dispositifs éducatifs.

L'immigration pourquoi ?

Pourquoi l'immigration comme objet d'étude pour aborder la question des *éducations à* ?

L'immigration : une question de citoyenneté

La *citoyenneté* se présente comme un paradigme complexe, dont la définition se base sur deux aspects fondamentaux : une réalité, qui se réfère au statut juridico-légal, aux droits et devoirs que le citoyen construit ; ensuite un idéal et des valeurs qui s'orientent vers la construction d'une société dans laquelle les exigences personnelles et les intérêts de la communauté s'harmonisent. A travers ces deux aspects, la citoyenneté exprime sa dimension sociale, en tant que lien social orienté selon deux axes : la relation entre les sujets sociaux et le rapport entre chaque sujet à l'État. La forme de ce lien permet à chacun de bénéficier de ses droits et d'accomplir ses devoirs civiques et politiques. Mais dans une logique interactive entre le sujet et l'ensemble, entre le singulier et le collectif, entre l'élément et le tout, entre le citoyen et le territoire, adopter un comportement citoyen, c'est aller au-delà de ses droits et de ses devoirs civiques. C'est être responsable et autonome, individuellement et collectivement, en abordant une posture éthique. C'est contribuer à donner un sens à la société dans laquelle chacun vit, à développer une forme collective d'intelligence, une intelligence territoriale qui caractérise la façon dont les communautés pensent et font évoluer la forme de la politique locale dans un but de gouvernance équitable (Girardot, 2004).

De telle sorte que l'étranger, qui apporte avec lui d'autres savoirs et d'autres pratiques, peut être vu comme un souffle d'air, un point d'appui pour innover, une source d'enrichissement pour un territoire, sur du long terme. Se fondant sur la personne appréhendée par Ricoeur (1990) comme souci de soi, de l'autre et de l'institution juste, Martinez et Chamboredon (2011) posent les bases

⁹⁰ La mondialité est un état de mise en présence des cultures, vécu dans le respect du Divers. C'est donc un enrichissement intellectuel, spirituel et sensible plutôt qu'un appauvrissement dû à l'uniformisation.

d'une citoyenneté ouverte à l'écocitoyenneté qui *manifeste le souci du politique, de soi, de l'autre, de la cité juste, dans un environnement* qui intègre à la fois les générations passées et futures et la relation aux autres espèces.

Une question conflictuelle

La question de l'immigration occupe l'espace du débat politique et interroge l'éducation à la citoyenneté de façon conflictuelle et particulièrement vive dans le contexte italien et européen.

Les continuels flux migratoires qui ont intéressé l'Italie, autant que les autres pays européens, ont acquis le caractère d'un phénomène structurel, exerçant un profond conditionnement sur le système de vie du pays, pas seulement en relation avec la dimension économique, mais surtout sur le plan socio-relationnel.

En premier lieu, la discussion politique s'érige sur les critères de reconnaissance de la citoyenneté italienne⁹¹, qui privilège la transmission selon le *jus sanguinis* : les oppositions majeures à ces conditions en vigueur proposent, pour les enfants des immigrés nés dans le pays d'accueil, l'application du *jus soli* et/ou du *jus domicili*, c'est-à-dire la faculté d'acquérir la citoyenneté respectivement par la naissance et par l'intégration scolaire. Cette revendication se fonde sur l'écart entre le statut juridique des enfants d'immigrés, porteurs d'un double héritage : celui transmis par les parents, en termes de patrimoine social, linguistique et culturel ; celui acquis du pays de naissance, où ils ont grandi, ils se sont formés et où probablement ils continueront à vivre.

Un questionnement sur le processus d'intégration en découle. Les positions qui le pensaient comme un mécanisme d'assimilation des immigrés et de leurs descendants, lesquels auraient adopté progressivement la culture du pays d'accueil, viennent d'être dépassées. Et toute la complexité du processus en ressort (Portes & Zhou, 1993; Schnapper, 1992) : ce processus ne comprend pas seulement la multiplicité des facteurs, mais fait ressortir leur complémentarité, leur interaction et les procédés intégratifs différents.

Une question territoriale

L'immigration, incluse dans l'éducation à la citoyenneté, est donc étroitement liée aux dimensions différentes qui la constituent. Les orientations politiques d'un pays et son cadre normatif, constitutifs du territoire, règlent le phénomène d'immigration, déterminent les critères pour l'attribution du statut de citoyen et profilent, au niveau des politiques éducatives, les curricula formels et les enseignements à traiter. D'un autre côté le territoire, produit d'une histoire et producteur de mémoire et de culture, opère comme espace symbolique dans les transformations sociales. Ainsi, placer la question de l'immigration en tant qu'*éducation à*, dans une perspective territoriale, c'est interroger les processus d'éducatifs dans et hors de l'école ; c'est considérer les échanges de savoirs liés aux pratiques d'acteurs sociaux et éducatifs comme les parents et les enseignants.

L'immigration : une dialectique complexe

Il en résulte que le sujet immigrant et le pays dans lequel il migre entrent dans une dialectique d'échange continu et d'influence réciproque : d'un côté le pays et ses institutions activent des services et des formules d'intégration sociale ; de l'autre le sujet réplique, en utilisant ses ressources humaines, économiques, sociales et culturelles, qui produisent une réaction par ces

⁹¹ Régulée par la loi n.91 du 5/02/1992.

mêmes institutions. D'une part le rôle actif des immigrants se révèle à travers les transformations qu'ils apportent aux sociétés d'accueil ; d'autre part la réponse des actions politiques pertinentes est nécessaire à la création d'une communauté harmonisée. Cette vision bidirectionnelle du processus d'intégration, et de la complexité des aspects qui le constituent, a vu sa reconnaissance, au plan politique, avec l'adoption par le Conseil de l'Union Européenne des *Common Basic principles for Immigrant Integration Policy* en 2004.

Une étude dans le contexte Valdôtain

L'étude présentée ici s'appuie sur les résultats d'une expérience conduite dans le cadre d'un master de recherche⁹². Elle s'est déroulée dans le contexte montagnard du Val d'Aoste. Ce travail confronte les conceptions éducatives des familles et des enseignants de plusieurs écoles maternelles valdôtaines, face à la question de la citoyenneté. Nous cherchons à comprendre quel est l'impact du facteur « migration », en tant qu'indicateur du niveau d'ouverture ou de fermeture d'un système social, en discernant la façon selon laquelle les deux groupes enseignants et parents conçoivent les finalités de l'école et ses actions, en termes d'éducation à la citoyenneté.

La méthode.

Les contextes italien et valdôtain

Bien qu'il soit une région autonome, le Val d'Aoste est avant tout italien. En Italie, le nombre d'habitants étrangers est passé de 100 000 en 1951 à 4 570 300 en 2011 représentant environ 7,5% de la population. De pays d'émigration, l'Italie est devenue pays d'immigration.⁹³

La position stratégique du Val d'Aoste, au sein des Alpes, a fait de cette région un carrefour de peuples pendant les siècles : son histoire se caractérise par le mélange de populations, mais aussi par la formation d'une identité culturelle-linguistique complexe. Au cours de l'histoire, plusieurs groupes politiques ont revendiqué sa reconnaissance en termes de région autonome avec un statut spécial et ils s'orientent aujourd'hui vers la conservation de cette identité. Cependant, les flux migratoires des cinquante dernières années ont transformé profondément la société valdôtaine, du fait des interactions entre le sujet immigrant, la population locale et les institutions, y compris les institutions éducatives formelles. Dans ce cadre, la recherche explore le lien possible entre une variable structurale, le *phénomène d'immigration*, et ses effets éventuels sur *l'éducation à la citoyenneté* : soit on valorise les spécificités territoriale et identitaire, soit on accueille les différences et ses apports ?

L'outil d'enquête

C'est un questionnaire administré à 40 enseignants et 243 familles. Les questions visent à explorer comment le phénomène migratoire impacte chez les acteurs, leur vision du domaine éducatif, dans ses dimensions individuelle (personnelle et singulière), collective (politique et sociale) et humaine, en essayant de voir comment entrent en jeu les éléments d'appartenance et d'identité régionale. Les données ont été analysées à partir du logiciel Modalisa.

La variable recherchée

Ce que nous cherchons à repérer dans les données, c'est le point de vue que portent les enseignants et les parents en termes de *capacités dispositionnelles*. Dans quelle mesure, *les éducations* à transforment-elles les comportements ? Ce que nous cherchons à voir dans cette

⁹²Raso, M.-V. (2013). *L'éducation à la citoyenneté et immigration. Une étude dans les écoles maternelles d'Aoste*. Master de recherche, Aix Marseille Université.

⁹³ Rapport de l'OIM 2012, Organisation Internationale pour les Migrations établi par le centre de recherche IDOS.

relation, c'est la perception de l'élève différent, du sujet venu d'ailleurs. Est-elle un obstacle à l'éducation ou un point d'appui du développement éducatif.

Caractéristiques de l'échantillon des familles

La condition d'immigration dans l'échantillon

Pour les parents, sur les 243 familles interrogées, plus de la moitié de la population (56%) possède au moins un parent immigré à l'intérieur de son noyau familial principal. Pour la majorité des cas il s'agit d'un parent et pour un tiers de la population, ce sont les deux parents⁹⁴. Dans 14% des cas, c'est la famille dans sa totalité qui s'est installée dans le Val d'Aoste. Mais quelle est l'origine des sujets immigrés ? Compte tenu de l'histoire de l'unité italienne⁹⁵ relativement récente, la notion d'immigration s'applique aussi aux autres régions. Un calabrais est un immigré dans le Val d'Aoste. Nous avons donc distingué plusieurs niveaux : national, avec des origines régionales ; européen ; et extérieur à la Communauté Européenne.

Une mobilité interne au pays

Entre la seconde guerre mondiale et les années 1990, le flux migratoire a changé. La migration concernait d'abord les mouvements internes à l'Italie (surtout du Sud et de l'Est vers le Nord, 92,7%). Dans les deux dernières décennies on a assisté à une arrivée de plus en plus importante des populations de l'Est de l'Europe ou des pays hors de la Communauté Européenne. Cependant si le phénomène s'étend à d'autres pays, l'origine de l'immigration en Italie reste majoritairement régionale (64%). La mobilité interne concerne surtout des personnes singulières. Hors des régions italiennes ce sont plutôt les familles qui se déplacent.

Pour les mères : des diplômes plus élevés, mais aussi plus de chômage

Pour ce qui concerne le niveau d'instruction des parents, selon le genre, les données font apparaître que les mères ont globalement un diplôme supérieur de niveau universitaire (32,5%), par rapport aux pères (24,7%). Pour les diplômes secondaires les pourcentages des mères voient 2 points en plus, (39,9% contre 37,9% pour les pères). Toutefois 25,5% des femmes de l'échantillon déclarent être sans emploi, par rapport à 2,50% des hommes, même si elles ont fait des études supérieures. Cette donnée suggère plusieurs lectures : un effet de culture, qui oriente les femmes vers le choix exclusif de la famille ? Ou perversions d'un système de travail qui rend difficile l'emploi des femmes ?

Une intégration pérenne

Pour la plupart de l'échantillon la durée de l'implantation dans le territoire valdôtain se situe entre 6 et 10 ans et entre 11 et 15 ans. Plus de 73% des sujets interrogés pensent rester vivre au Val d'Aoste, contre 16% de personnes qui ne savent pas encore vraiment.

Les résultats en termes de perception de l'éducation par les familles

L'action éducative vise au développement de la personne, insérée dans un contexte social donné. Les processus d'éducation se réfèrent à une triple action : l'humanisation, qui conduit à devenir homme dans sa dimension universelle ; la singularisation, comme construction de sa propre personne ; la socialisation, comme élaboration du sujet citoyen (Charlot, 1997). En ce qui concerne les perspectives sociales, l'objectif est de relever par les réponses du questionnaire ce qui est de l'ordre : de la loi, indiscutable et protectrice des sujets singuliers ; des normes, qui sont des savoirs culturels relatifs à la civilité facilitant les bonnes relations ; des règles, qui permettent de baliser la vie

⁹⁴ On précise que les deux parents immigrés peuvent avoir vécu l'expérience de déplacement ou en couple ou de façon indépendante. Dans ce cas, il y a donc l'éventualité de provenance différente et d'un écart plus ou moins considérable dans la durée de l'implantation.

⁹⁵ Pendant le « Risorgimento », l'Unité de l'Italie a été proclamée le 17 mars 1861.

quotidienne et l'action ; enfin ce qui en réfère à l'éthique, renvoyant à une éducation à l'universalité dans sa dimension humaine. Quatre niveaux d'analyse apparaissent donc : le sujet singulier, le sujet social culturel, le sujet citoyen politique, le sujet humain universel.

Finalités et projets éducatifs affectés à l'école maternelle par les parents ?

L'analyse des données fait ressortir des finalités qui renvoient à la personne sociale et aux normes, comme éduquer aux bonnes manières, favoriser les interactions entre élèves, transmettre connaissances ; au sujet citoyen et politique, comme les conditions de la vie collective, éduquer au respect des lois et des règles ; au développement singulier, des capacités cognitives, des dimensions psychoaffectives, et de l'autonomie personnelle.

Les résultats mettent en évidence le rôle social que les familles attribuent à l'école maternelle. Ses objectifs principaux sont : *éduquer aux règles sociales* (72,4%) et *favoriser les interactions entre élèves* (61,3%). Enfin le développement du singulier apparaît, avec la recherche de *l'autonomie personnelle* (54,7%).

Ensuite, dans une perspective de projets, les parents reconnaissent l'importance de *l'expression de la créativité* (59,3%) pour cet ordre préscolaire. Ils considèrent en particulier les projets qui visent l'acquisition de compétences surtout pragmatiques, utiles dans la vie : comme suivre des bonnes habitudes alimentaires (*Education à la santé*), reproduire des comportements respectueux pour l'environnement (*Education environnementale*) ou maîtriser les langues (*Langue anglaise*).

Le profil du bon citoyen

Le questionnaire explore une conception de l'éducation à la citoyenneté, fondée sur les thématiques à traiter, les objectifs à poursuivre, les compétences à développer, esquissant un cadre dont la visée sociale est prédominante.

Le bon citoyen est un sujet social, culturel et politique, qui connaît et respecte les règles communes de vie, les bonnes manières, la civilité ; un sujet écologique qui développe des comportements responsables envers l'environnement ; un sujet relationnel qui apprend aussi à gérer les conflits dans sa relation à l'autre, de façon dialogique. Un savoir-être qui ne se construit pas seulement à travers la transmission de savoirs - sur la société, l'écologie, ou les règles sociales - mais aussi par une réflexion sur les diversités, sur la multi-culturalité, sur les attitudes relationnelles à acquérir. Dans ce sens, l'action éducative quotidienne des enseignants est considérée fondamentale par les parents. Elle représente une figure essentielle de la médiation sociale entre les enfants, autant pour réguler les disputes physiques (97,7%) que verbales (84,4%). Le but est que les enfants apprennent à résoudre leurs conflits à travers la parole. L'école, dès la petite enfance, recouvre le rôle d'éduquer l'homme à la *non violence* (61,8%). Dans cette perspective, la réalisation de l'éducation à la citoyenneté, favorise l'intégration sociale. L'attribution d'un volet éducatif et d'une responsabilité sociale deviennent un défi pour l'école et pour la société humaine.

Les résultats du côté des enseignants

Les enseignants, un groupe homogène

La majorité des enseignants (77,5%) est native du VDA, tandis que 20% est immigré d'une autre région italienne. Peu d'enseignant de la Communauté Européenne (2,50%) et aucun d'autres pays. Le statut autonome du Val d'Aoste explique le choix politique qui en découle : réserver l'accès aux concours de recrutement des enseignants, exclusivement à ceux qui connaissent la langue française. Une forme qui garantit la transmission des valeurs et la préservation du particularisme valdotain, exprimé par le bilinguisme, autant que du statut d'enseignant pour les autochtones. Pour ce qui concerne les enseignants immigrés, 89% habite le VDA depuis plus de 20 ans, avec une scolarisation complète ou presque dans la région. La plupart des enseignants interrogés (70%) exerce depuis plus de 15 ans.

Les résultats en termes de conception de l'éducation

En effectuant la même catégorisation que pour les parents, on explore la conception des enseignants à travers leurs projets éducatifs prioritaires à l'école maternelle, en tant que développement personnel, dimension sociale et culturelle, dimension citoyenne et politique.

On constate qu'à la différence des parents, les enseignantes visent plutôt la formation de Soi, des capacités cognitives et des compétences psychoaffectives.

Cependant, pour les projets, il y a concordance sur : l'importance de l'expression de la créativité pour le degré préscolaire (57,5%); tandis que, 32,5% valorise la santé, le travail sur les émotions et la psychomotricité. Une attention particulière est à remarquer pour les aspects psychologiques et le respect de la diversité. Un choix dû probablement au vécu quotidien dans la gestion de la diversité des classes, liée aux différences culturelles, linguistiques et aux habiletés des élèves. Respect, qui devient la valeur prioritaire à transmettre.

Que recouvre l'éducation à la citoyenneté pour un enseignant ?

En ce qui concerne les savoirs, la réalisation d'une éducation à la citoyenneté se bâtit sur des projets et des activités orientés vers la découverte du territoire, dans ces aspects environnementaux et culturels, et comme *marqueur* de l'identité personnelle et familiale. Transversalement, apparaît l'action éducative visant le savoir-être, en tant qu'acquisition d'attitudes et de valeurs telles que le partage, la collaboration, l'écoute, le respect des autres, de la diversité, des règles communes de vie. Les règles sont transmises à travers la gestion des interactions entre enfants pour 67,5% des enseignants, dans le but de favoriser les stratégies relationnelles non violentes. Ces savoirs-être se renforcent d'un savoir-faire collaboratif et coopérant, repéré dans le choix des enseignantes de faire travailler les enfants en groupe (65%); mais aussi par la mise en place de pratiques éducatives, qui valorisent un comportement social entre élèves (75%) et qui, surtout, conduisent les élèves à réfléchir ensemble (85%).

Par cette action éducative, à quel genre de citoyen les enseignantes aspirent-elles ? Quelles sont les compétences qu'il doit posséder ? En premier lieu il s'agit de compétences socio-affectives. Elles se réfèrent principalement à la dimension humaine universelle : développer ces capacités dispositionnelles sur lesquelles se fondent les liens interindividuels. Il s'agit de savoir s'exprimer, écouter l'autre, apprendre à résoudre les conflits, partager et coopérer. Ensuite la dimension citoyenne et politique est valorisée, avec le respect des règles communes de vie qui concourent au respect de la République en tant que *res publica*, chose publique.

Un profil de citoyen donc conscient de son histoire, de son identité familiale et communautaire, qui sait communiquer de façon dialogique avec l'autre et qui sait respecter les règles du vivre ensemble.

Produits culturels, issus d'une variable structurale ?

Limites interprétatives

L'étude de la variable *immigration*, compte tenu de la multiplicité des facteurs impliqués - tels que le nombre de sujets immigrés dans la première et la seconde génération, leur provenance, la durée de l'implantation - a opéré une subdivision des échantillons en plusieurs sous-populations, pas toujours homogènes au niveau quantitatif. Si d'un côté cette démarche a permis de spécifier la condition d'immigration dans les familles interrogées, de l'autre elle a produit une fragmentation de l'échantillon, avec une dispersion conséquente des données, dont la lecture exige une prudence interprétative. Cependant, des écarts intéressants, révélés entre les sous-groupes, montrent des tendances distinctives qui définissent l'éducation à la citoyenneté. Un facteur discriminant repose sur le nombre des parents immigrés au niveau de seconde génération et sur leur origine.

Tendances distinctives des sous-populations

De ce fait, les familles dont le déplacement concerne le noyau familial et celles dont l'origine se trouve hors de la C.E. se différencient du reste de l'échantillon. Elles confèrent une attention majeure à la *transmission des bonnes manières* et soulignent l'importance *des éducations à la santé et à l'environnement*, en considérant moins les projets sur les émotions et la créativité. Au niveau des thématiques à aborder dans une éducation à la citoyenneté, elles privilégient les savoirs qui éduquent à la *connaissance des droits et des devoirs* et ceux qui valorisent *l'identité et le sens d'appartenance à une communauté*. Ces données peuvent s'expliquer par l'exigence des familles immigrées de maintenir leur héritage identitaire et le lien avec le pays de provenance, mais aussi par l'espoir de vivre dans une réalité où l'égalité entre les citoyens est effective. Les motivations, pour que cet enseignement soit réalisé au niveau préscolaire, s'appuient sur des tendances relatives à la provenance : la *construction d'une identité sociale et nationale* voit ses fréquences majeures dans le groupe d'origine italienne ; la création d'une *réalité de paix et de dialogue* est accentuée par les natifs d'un pays de la C.E. ; la perspective *d'intégration sociale* est surtout indiquée par les sujets qui proviennent d'un pays hors C.E.. Enfin, d'autres différences se constatent dans l'approche des conflits entre enfants : si la presque totalité des deux échantillons affirme l'importance d'une *médiation éducative* relative aux querelles verbales et physiques entre élèves du préscolaire, on remarque que les thèmes de la non-violence et de la *gestion des conflits par le dialogue* sont soutenus surtout par les groupes dont le degré de migration est plus faible et dont le niveau scolaire est supérieur ; mais aussi par les enseignantes les plus jeunes. Cet ensemble de résultats suggère que les éléments structuraux, tels que les facteurs liés à la *condition d'immigration*, agissent dans le sens de la construction d'approches et de dispositifs éducatifs, caractérisés par une culture et un système social donnés.

Conclusion et discussion

Une dialectique d'ouverture et de fermeture

Les éducations à intègrent différentes dimensions, conceptuelle et pragmatique, qui interagissent l'une avec l'autre, émergeant dans les expressions du « faire », du « savoir » et de « l'être ». Ces variables sociales et expérientielles forment un tissu complexe constitutif de l'éducation à la citoyenneté. Les capacités dispositionnelles communes aux *éducations à*, analysées à travers les conceptions des acteurs, témoignent d'une tension dynamique entre la partie et le tout, le local et le global, interrogeant le système à travers une dialectique d'ouverture et de fermeture. Elles travaillent au niveau des tensions entre : valorisation de *l'autre* et valorisation du *singulier* ; aspects *normatifs* et aspects *sociaux-relationnels* ; *appartenance à une communauté* et *diversité*. Les risques d'un déséquilibre entre les deux acceptions conduisent d'un côté à l'enfermement identitaire, de l'autre à la perte de références et des spécificités locales. Une limite apparaît, distinguant le dedans et le dehors de l'école. Les enseignants privilégient les *gestes professionnels*, les parents *les façons de vivre la cité*. Pour les premiers il s'agit de la *gestion du groupe*, pour les seconds *la vie en société* ; pour les premiers des *questions relationnelles* et de *dialogue entre sujets* différents, pour les seconds des questions d'*intégration* et de *tissu social*. Si les raisons données renvoient pratiquement toutes et sans ambiguïté au maintien du lien social, rien n'est dit sur ce lien. Est-il tissé également entre tous ? A quelles règles et à quelle modalité du vivre ensemble, les deux groupes se réfèrent-ils ? Ces règles ont-elles un espace de négociation, renvoient-elles à des normes communes aux hommes ? Proviennent-elles d'un produit culturel ?

L'immigration quantifiée

Relativement à l'immigration, la prise en compte du problème révèle le pouvoir d'agir^{iiiiiv} *des éducations à*. Un pouvoir d'agir comme conatus, au sens de Spinoza, qui caractérise les dynamiques humaine, un conatus comme force d'exister à l'intérieur de limites positives (Deleuze 1981). Les réponses comparées montrent que les éléments implicites liés aux conditions de migration sont variés dans leurs formes. Au niveau de la famille, ils mettent en évidence plusieurs combinaisons possibles : les facteurs de forme, fondés sur le temps avec le statut même de l'immigration, le nombre des personnes immigrés dans la seconde génération ; l'éventuelle présence du phénomène dans la première génération ; la durée de l'expérience de déplacement ; la provenance. Mais la dimension éthique, la référence à l'humain, à l'humanisation qui inscrit le sujet dans une humanité universelle a du mal à émerger. Les histoires individuelles restent enfouies.

Une éducation à la citoyenneté qui ne sort pas de la cité

La socialisation comme élaboration du sujet citoyen est orientée vers le local et le territoire. Comme déjà remarqué par Charlot (1997), les trois objets de l'éducation - devenir homme, citoyen, et sujet singulier - sont inégalement représentés dans les processus éducatifs. Quand l'humain est absent l'immigration pose problème. Temps et espace désincarnés s'associent pour définir l'immigration et l'acceptation du sujet différent. Le fait que l'immigration soit essentiellement intérieure à l'Italie, peut laisser penser que si la différence est acceptée elle est néanmoins circonscrite à un espace déterminé. De ce fait l'espace devient un outil de l'éducation, cible des enjeux éthiques, engage un questionnement incessant, mais dans un contexte local qui présente un piège. « (...) *A force de poser des questions, on finit généralement par s'imaginer qu'on entend des réponses ...* » (Rosset, 2011, p. 31) et les mots différence, multi-culturalité résonnent faussement. Un travail s'impose alors, celui de rechercher par la mise en débat, une réelle pluralité des approches, intégrant les incertitudes et les prises de risques qui affectent les *éducations à*, mais aussi les enjeux éthiques. Des approches qui interrogent l'humanité. Il s'agit de regarder autrement le monde, de produire d'autres solutions et donc d'autres savoirs fragiles pour éviter les *bonnes réponses millénaires*, inévitablement inadaptées. Bref : « *ne cherchez pas le réel ailleurs qu'ici et maintenant, car il est ici et maintenant, seulement ici et maintenant* » (Rosset, 2011, p. 186). Engageons plutôt dans une démarche incessante de déterritorialisation et de reterritorialisation (Deleuze et Guattari, 1980), évitant l'enfermement d'une vision uniquement locale.

Une question vive, un processus complexe

Dans cette perspective systémique qui envisage la société dans laquelle chaque élément participe à la constitution du tout, le débat sur l'éducation à la citoyenneté présente toute son urgence et engage tous les acteurs sociaux, en tant que sujets individuels et collectifs. Le phénomène migratoire exige l'approfondissement de l'étude de ses mécanismes, qui opèrent de façon distinctive selon le contexte, une dialectique complexe entre sujets immigrés, population locale et institutions. Dans laquelle la politique joue son rôle fondamental, à différents niveaux, local, national, européen, des niveaux qui entrent parfois en contradiction. Chaque domaine articule le processus politique qui s'exprime par la séparation de trois pouvoirs, exécutif, législatif et judiciaire. Des pouvoirs dont l'action est dirigée par une pensée et des valeurs qui impactent la prise en considération du phénomène migratoire. A cet égard la recherche dans le domaine social a une responsabilité, dans le sens où elle produit des savoirs et des informations en termes de gouvernance, à disposition des différents Etats. Cette responsabilité prend toute son importance face aux événements qui agitent la société dans son ensemble, aux niveaux des nations et de l'Europe.

Bibliographie

- ARDOINO, J. (1986). Pédagogie de projet ou projet éducatif. *Pour*, 94, 5-8.
- BARTHES, A., & ALPE, Y. (2012). Les "éducations à", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au DD à l'université. *Revue Spirale*, 50.
- BOURDIEU, E. (1998). *Savoir Faire : Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- DELEUZE, G. (1981). *Spinoza philosophie pratique*. « Index des principaux concepts de l'Éthique », article « puissance » (extraits), 135-143.
- DELEUZE, G. & GUATTARI F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Editions de Minuit.
- FOUREZ, G. (2006). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- FUNTOWITZ, S.-O., & RAVETZ, J.-R. (1993). Science for the post normal age. *Futures*, 25(7).
- GIRARDOT, J.-J. (2004). Intelligence territoriale et participation. *ISDM*, n°16.
- GLISSANT, E. (1997). *Traité du Tout-Monde*. Paris : Gallimard.
- LANGE, J.-M., & MARTINAND, J.-L. (2011). Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration. *In actes du colloque « Education au développement durable et bio diversité »* 20-22 octobre IUT de Provence Digne les Bains.
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- MARTINAND, J.-L. (2012). Education au développement durable et didactique du curriculum, conférence au XIX colloque AFIRSE Lisbonne.
- MARTINEZ, M.-L., & CHAMBOREDON, M.-C. (2011). Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes. Le DD comme QSV en formation d'adultes. *In DD et autres Questions d'actualité* (dir Legardez & Simonneaux). Dijon : Educagri
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil
- MULCAHY, C., & TUTIAUX-GUILLON, N. (2005). Guidelines on citizenship education for sustainable development, CICE Publication.
- PORTES, A., & ZHOU M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *Annals of American Academy of Political and Social Sciences*, 535, 74-96.
- RASO, M.-V (2013). *L'éducation à la citoyenneté et immigration. Une étude dans les écoles maternelles d'Aoste*. Mémoire de recherche en Sciences de l'Éducation non publié, Université d'Aix Marseille.
- RICARD M., & FORTIN-DEBART, C. (1992). Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable. Institut EGID, Université Michel de Montaigne-Bordeaux.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris : Seuil.
- ROSSET, C. (2011). *Le réel*. Paris : Les éditions de minuit.

SCHNAPPER, D. (1992). *L'Europe des immigrés*. Paris : Burin.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2011). Le développement durable en France. Suffit-il de prescrire une question vive pour qu'elle existe à l'école ? In *Développement Durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (dir. Legardez, Simonneaux) Dijon : Educagri Ed.

Mise en œuvre et évaluation d'une éducation à la biodiversité

Les apports théoriques du changement conceptuel tendance « chaude » et du débat socio-cognitif

Serge FRANC et Christian REYNAUD, LIRDEF, composante Didactique et Socialisation,

FDE – ETEME Université de Montpellier

Résumé

Nos travaux en éducation à la biodiversité à l'école primaire ont montré l'intérêt de considérer les relations entre les dimensions cognitive et affective des apprentissages, tout en amenant les élèves à percevoir la limite de leurs savoirs de sens commun. Dans la perspective de construire un dispositif didactique en éducation à la biodiversité, nous présentons un outil opérationnel innovant. Celui-ci s'appuie à la fois sur la théorie du changement conceptuel et sur le débat socio-cognitif. Ce dispositif permet aux élèves d'accepter affectivement la remise en cause de leurs certitudes personnelles par la perception des limites des modèles explicatifs alternatifs, vers une meilleure appropriation des concepts scientifiques proposés. Incarnant plus de 80 % de la biodiversité animale, déclenchant des réactions émotionnelles très contrastées, les arthropodes représentent un point d'entrée particulièrement intéressant dans le cadre de cette étude.

Mots-Clés : éducation à la biodiversité – apprentissages – dimension cognitive – dimension affective – changement conceptuel – débat socio-cognitif – école primaire – arthropodes

Abstract

Our works in biodiversity education in primary schools have shown the benefit to consider connexions between cognitive and affective dimensions of learning while bringing students to perceive the limits of their common sense knowledge. In the perspective of building a learning pattern biodiversity education, we present an innovative operational tool. Based on both the theory of conceptual change and socio-cognitive debate, this device allows students to emotionally accept the questioning of their personal convictions by the perception of limits of alternative explanatory models to better ownership of the proposed scientific concepts. Embodying more than 80% of animal biodiversity, triggering contrasting emotional reactions, arthropods are an entry point of particular interest in this study.

Keywords: biodiversity education – learning – cognitive dimension – affective dimension – conceptual change – socio-cognitive debate – primary school – arthropods

Introduction et problématique

Dans les programmes français de l'école primaire, la biodiversité relève à la fois de l'éducation scientifique et de l'éducation au développement durable (Franc, 2012 ; Franc, Reynaud et Hasni, 2013a). Les savoirs sont souvent abordés sous l'angle de la biologie dans la perspective de l'unité et de la diversité du vivant (Girault et *al.*, 2008). De fait, les pratiques scolaires en la matière sont la plupart du temps orientées selon deux perspectives, cognitive et comportementale (voir p. ex. Matagne, 2012). Les comportements sont souvent induits par les enseignants sans pour autant aider les élèves à construire un regard critique et éclairé (Fortin-Debart et Girault, 2009 ; Meirieu, 2001). La dimension affective des apprentissages est fortement minimisée dans l'enseignement scientifique (Franc, 2012) ou canalisée et neutralisée par un apport de connaissances (Chouchena-Rojas, 2005). Comme le font remarquer Alsop et Watts (2002), les arguments avancés institutionnellement mettent en avant le risque de contrarier l'objectivité nécessaire à l'éducation scientifique. Cela pourrait se concevoir si l'on considère l'affectivité comme un mode exclusif de raisonnement et de production de savoirs scientifiques. Cependant, certains auteurs soulignent l'importance des interrelations qui existent entre les dimensions cognitive et affective dans les apprentissages. Pour Favre (2006), sur le plan neurobiologique, il y a une indissociabilité des émotions et de la cognition dans le sens où

« l'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations. Il n'y a donc pas de fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement émotionnel » (p. 66).

D'autre part, de nombreuses recherches mettent en relief, le rapport émotionnel entretenu avec les objets d'étude notamment lorsque ces objets d'étude sont des animaux (voir p. ex. Bixler et Floyd, 1999 ; DellAngelo-Sauvage, 2008 ; Kellert, 1993 ; Knight, 2008 ; Shepardson, 2002 ; Snaddon et Turner, 2007) et plus particulièrement des insectes (Hunter et Brehm, 2003 ; Kellert, 1993 ; Samways, 2005). Ainsi, pour aborder l'éducation à la biodiversité en classe de primaire, il est intéressant de considérer les perspectives offertes par certains arthropodes (Matthiew, Flage et Matthiew, 1997). Bien que ces animaux ne soient pas explicitement mentionnés par les programmes, les concepts scientifiques introduits à l'occasion de l'étude de ces invertébrés, tant au plan des savoirs biologique et écologique que concernant les connaissances sur les relations Homme/biodiversité sont nombreux et variés (Kellert, 1993). Cependant, certaines conceptions et relations affectives en lien avec l'école ou le domaine socioculturel peuvent représenter des obstacles à leur étude dans le cadre de l'éducation à la biodiversité (Bixler et *al.*, 1994 ; Kellert, 1993). Barbas, Paraskevopoulos et Stamou (2009) font remarquer que les réactions émotionnelles sont fortement reliées aux savoirs concernant ces animaux.

Une manière de considérer les apprentissages en éducation à la biodiversité consiste, en s'appuyant sur la dimension cognitive, à mettre en évidence l'importance de la dimension émotionnelle vis-à-vis des arthropodes. En effet, ils représentent environ 80 % de la biodiversité animale connue et sont susceptibles de déclencher des émotions très contrastées.

Comment prendre en compte et évaluer la relation affective qu'entretiennent les élèves avec les objets d'apprentissage dans un dispositif didactique d'Éducation à la biodiversité ? Pour répondre à cette question, une étude a été menée dans des classes ayant suivi ou non un dispositif didactique qui tient compte explicitement des savoirs et de la maturité affective des élèves.

Cadre conceptuel

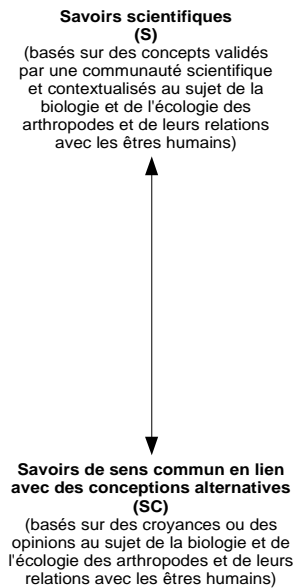
Dans un premier temps, une approche conceptuelle des savoirs sera proposée, suivie d'un point de vue théorique sur l'affectivité. Enfin, le croisement de ces deux cadres de référence permettra de proposer un modèle d'analyse. Enfin, nous expliciterons comment nous avons opérationnalisé notre modèle dans le contexte de cette recherche.

La dimension cognitive

Nous avons identifié que les savoirs dans les apprentissages en éducation à la biodiversité s'appuient sur deux types différents de conceptions : les conceptions scolaires scientifiques et les conceptions de sens commun (Franc, Reynaud et Hasni, 2013*b*). Ainsi, les conceptions seront qualifiées de scientifiques lorsque nous pouvons les rattacher à des savoirs validés par une communauté scientifique. Ces savoirs sont amenés en classe par l'intermédiaire des programmes et de l'action didactique et pédagogique des enseignants. Les composantes que nous avons retenues pour les savoirs scolaires scientifiques sont la conceptualisation à l'école et la contextualisation des concepts hors de l'école qui sont issues du cadre conceptuel pour l'éducation scientifique et technologique proposé par Hasni (2005). Les conceptions de sens commun des apprenants peuvent être rattachées à des savoirs issus d'une culture commune (croyances, opinions...) et s'appuient sur les conceptions individuelles des élèves. Celles-ci, dès le plus jeune âge, sont formées par la cohabitation d'idées correctes ou non concernant les sujets scientifiques (Pringle, 2006). Les conceptions alternatives permettent de répondre à certaines situations même si ces réponses ne sont pas validées scientifiquement. Johsua et Dupin (2003) constatent que le sens commun est souvent très résistant car il peut être opérant de façon satisfaisante dans son propre domaine d'application. Ces derniers auteurs avancent que, d'une part les savoirs de sens commun, en lien avec les conceptions alternatives, et d'autre part les savoirs scientifiques, sont loin de s'exclure mutuellement. Wandersee, Mintzes et Novak (1994), font ressortir que les conceptions des jeunes élèves au sujet du monde naturel sont particulièrement résistantes au changement et interactives avec les savoirs scolaires.

La dimension des savoirs dans les apprentissages pour une éducation à la biodiversité basée sur l'étude des arthropodes peut être représentée par un différentiel entre deux pôles (S pour savoirs scolaires scientifiques et SC pour savoirs de sens commun) (figure 1).

Figure 2. Différentiel des savoirs au sujet des arthropodes en éducation à la biodiversité



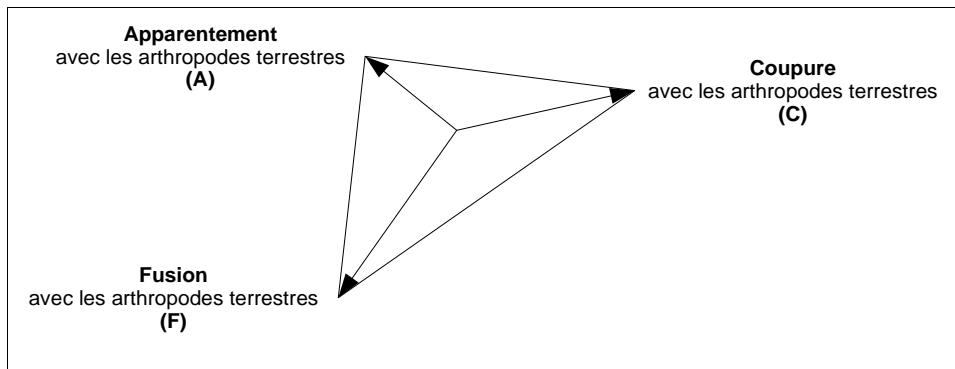
La dimension affective

Le terme générique de dimension affective dans les apprentissages rassemble des concepts de nature diverse. En ce qui concerne les arthropodes, le concept d'émotion est celui, dans le cadre de cette étude, qui rend le mieux compte de la relation affective, c'est-à-dire du rapport émotionnel avec les objets d'apprentissage (Bixler et *al.*, 1994 ; Kellert, 2002 ; Roth, 2008).

Kellert (1993, 2002) a étudié les relations des enfants avec le vivant, notamment avec les invertébrés. Se référant à Searles (1986), il explique que l'environnement non humain peut être simple, stable et rassurant pour les enfants parce qu'il véhicule des émotions favorables à l'autonomie. Par le fait, le modèle de la maturité psycho-affective vis-à-vis de l'environnement non humain (Searles, 1986) est particulièrement intéressant pour opérationnaliser les émotions vis-à-vis des arthropodes. Pour Searles (*Ibid.*), la relation intime de l'Homme avec l'environnement non humain permet d'appréhender l'importance pour l'être humain de comprendre et assumer une parenté profonde avec ce qui l'entoure. La maturité affective se traduit par le sentiment d'*apparentement*. Il s'agit d'une orientation affective fortement reliée aux émotions. L'apparentement est défini comme la conscience d'une parenté intime avec l'environnement non humain et en même temps, comme l'affirmation de sa propre individualité en tant qu'être humain. L'apparentement est en lien avec des savoirs sur l'environnement non humain. Searles avance que deux variantes psychologiques différentes coexistent avec l'apparentement : la fusion qui se traduit par un état d'indistinction avec l'entourage et la coupure qui correspond au refus de reconnaître une parenté profonde avec l'environnement non humain.

La dimension des émotions au regard des arthropodes en éducation à la biodiversité peut être représentée par un différentiel entre trois pôles : apparentement, fusion et coupure (figure 2).

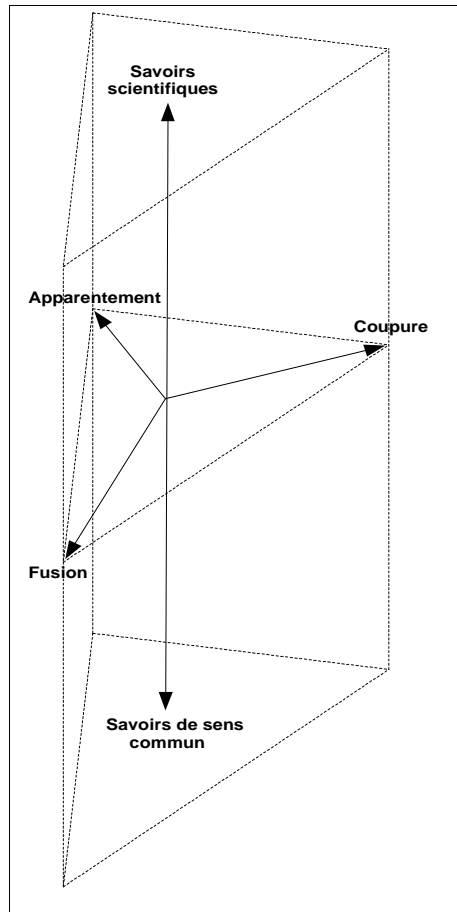
Figure 3. Différentiel des émotions opérationnalisées par la maturation affectives des élèves au regard des arthropodes : apparentement, fusion et coupure



Le modèle d'analyse SMA

Notre modèle d'analyse croise les deux différentiels de chacune des deux dimensions, représenté par un prisme droit à bases triangulaires (figure 3).

Figure 4. Le modèle d'analyse Savoir-Maturité Affective (SMA)



L'opérationnalisation du modèle SMA : un dispositif didactique basé sur le changement conceptuel et le débat socio-cognitif

Nos résultats de recherche montrent qu'il importe d'amener les élèves à la limite du domaine de validité de leurs conceptions alternatives, en lien avec leurs émotions, avant d'amener la construction de savoirs scientifiques. Giordan et de Vecchi (1994) définissent une conception alternative comme un concept opératoire particulièrement résistant, ayant une cohérence propre et un domaine de validité avéré, face à des situations-problèmes particulières. Ces conceptions, qui dans la présente étude correspondent aux savoirs de sens commun (SC), font souvent obstacle à l'accès aux savoirs scientifiques (S). Dans cette perspective, l'opérationnalisation au plan didactique de notre modèle d'interprétation SMA s'appuie sur le changement conceptuel.

La question des changements conceptuels qui semblent nécessaires aux apprentissages interroge la recherche en didactique des sciences depuis les premiers travaux de Posner *et al.* en 1982. Pour ces auteurs, à l'origine du *conceptual change*, quatre conditions sont nécessaires pour favoriser un changement des modèles intérieurs et des théories personnelles : que la conception utilisée soit insatisfaisante et que la nouvelle conception soit intelligible, plausible et fructueuse. Fortement critiqué, ce modèle a été remodelée et déclinée de multiples façons (voir p. ex. Brown, Collins et Duguit, 1989 ; Chi, 1992 ; DiSessa, 2002 ; Minstrell, 1992 ; Vosniadou, 1994). Une des critiques formulées par différents chercheurs est que cette théorie trop cognitiviste ne tient pas suffisamment compte de la dimension affective des élèves (Alsop, 2005 ; Duit et Treagust, 2003 ; Lin, Hong et Huang, 2011 ; Mercer, 2008 ; Pintrich, 1999). Zembylas (2005) rajoute que l'étude de l'interrelation entre cognition et émotions permettrait d'accroître les possibilités d'explorer le changement conceptuel dans les apprentissages scientifiques. Enfin, Mercer (2008), avance que le changement conceptuel doit prendre en compte à la fois l'émotion, l'identité, le conflit cognitif et l'interaction sociale. Il rajoute que le dialogue entre pairs permet le débat autour des idées, des croyances, des opinions et des conceptions. Pour Mercer (*Ibid.*), cette interaction est la source de conflits socio-cognitifs qui mettent en relief la confrontation d'idées différentes. Si celles-ci sont étayées par une argumentation établie, le débat devient alors susceptible de modifier les conceptions initiales des apprenants. D'après Doise et Mugny (1984) et Perret-Clermont (1996), le conflit socio-cognitif doit permettre aux élèves de percevoir et franchir les obstacles qui font écran à l'accès aux concepts scientifiques. Ce dispositif s'appuie sur une confrontation de points de vue permettant une identification intrapersonnelle et interpersonnelle des conceptions de chacun. Il ne s'agit pas ici d'un simple tour de table à l'issue duquel la présentation par l'enseignant d'une « vérité » scientifique « extérieure » balayerait automatiquement les conceptions erronées. Au contraire, cette forme de débat engendre une déstabilisation conceptuelle « intérieure » précédant la proposition d'un modèle explicatif disponible et acceptable basé sur des concepts validés par une communauté scientifique. Ce sont ceux que nous avons nommés savoirs scientifiques (S) dans la présente recherche.

Cette déstabilisation pourrait être une source d'agressivité, d'angoisse, d'insécurité ou d'inconfort affectif. Ainsi, au « conflit » socio-cognitif, nous préférons le dispositif du « débat » socio-cognitif (Favre, 2007 ; Reynaud et Favre, 1999 ; Favre et Verseils, 1997). Reynaud (2008) fait remarquer que le « débat » socio-cognitif contrairement au « conflit » socio-cognitif permet de dépasser les obstacles uniquement épistémologiques en prenant en compte le besoin d'un cadre sécurisant et motivant. Pour accepter le changement, « les apprenants doivent se sentir reconnus et soutenus par les autres participants. » (*Ibid.*, p. 97). Il s'agit d'un dispositif qui, en toute sécurité affective, met en regard la construction des savoirs et la socialisation des élèves. Pour cela, plusieurs conditions doivent être réunies. Au plan cognitif, il convient de repérer les obstacles et de construire des scénarios simultanés reflétant le concept à acquérir ainsi que les solutions alternatives. Au plan social et affectif, la règle essentielle du débat socio-cognitif est le postulat de cohérence (Favre, 2007 ; Favre et Verseils, 1997) qui propose que « *chacun a de "bonnes raisons" de penser ce qu'il pense, dire ce qu'il dit, faire ce qu'il fait, ressentir ce qu'il ressent* » (Favre, 2007, p. 11). Cette

orientation du débat autorise chacun à penser que ses arguments sont valables, ce qui permet « *d'accompagner la déstabilisation affective et cognitive des élèves lors des apprentissages.* » (*Ibid.*, p. 131). La deuxième règle est que « *Ces raisons sont tellement bonnes qu'elles méritent d'être exposées publiquement* » (*Ibid.*, p. 292) : l'élève s'autorise à mettre son point de vue en débat. La troisième règle stipule que « *Chacun doit pouvoir reformuler sans critiquer ou juger, le point de vue qu'il ne partage pas.* » (*Ibid.*). Au delà de l'aspect socio-cognitif (prise de conscience, repérage discussion et franchissement sécurisé d'obstacles cognitifs entre pairs) qui articule le dispositif, nous avons rajouté l'idée de franchir simultanément des obstacles émotionnels qui pourraient être engendrés par la relation affective aux objets d'étude, c'est-à-dire aux insectes et aux araignées.

Par exemple, nous avons choisi de centrer l'un des débats sur la coccinelle. Le débat se déroule selon les règles énoncées. Nous avons observé une remise en cause de certaines conceptions après que chacun ait pu avancer ses arguments. Vers la fin du débat, nous avons montré divers documents permettant d'interroger le concept de métamorphose et nous avons observé une évolution des points de vue, avec un changement radical au plan émotionnel, de la sympathie vers le dégoût, explicitement dû au fait que les élèves découvrent que la larve de la coccinelle est « noire et laide » et que larves et imagos sont très « féroces » avec les pucerons.

Méthodologie

Pour mesurer les effets de ce dispositif didactique, nous avons utilisé un questionnaire d'administration directe à réponses auto-rapportées d'une part sur les savoirs et d'autre part sur la maturité affective.

En ce qui concerne la dimension des savoirs, il s'agit pour l'élève de se déterminer, au moyen d'une échelle de Likert à 4 cases, sur le degré de véracité de 18 affirmations relevant de conceptions scientifiques et de conceptions de sens commun au sujet d'arthropodes. Deux scores, de savoir scolaires scientifique (S) et de savoir de sens commun (SC), sont calculés pour chaque répondant.

La mesure de la maturité affective a été effectuée dans la deuxième partie du questionnaire. Chaque possibilité, relative soit à l'apparement, soit à la fusion, soit à la coupure a été renseignée suivant un degré d'accord ou de désaccord à l'aide d'une échelle de Likert à 4 cases. Trois scores, correspondants respectivement à l'apparement (A), la fusion (F) et la coupure (C), ont été calculés pour chaque élève.

Pour traiter les questionnaires, la méthode statistique multivariée utilisée est une analyse en composante principale (ACP), portant sur les scores obtenus par les élèves. L'analyse en composante principale permet de montrer la covariance, c'est-à-dire les relations des variables considérées entre elles (S, SC, A, F, C) et ainsi de repérer des dimensions cachées ou, dans notre cas, de vérifier des dimensions présumées.

L'échantillon de convenance étudié est constitué par 87 élèves de CM1-CM2 de 9 à 12 ans, provenant de 4 classes de la même école située en zone d'éducation prioritaire. Qualitativement, ces élèves sont issus d'un milieu social très homogène et les classes de cette école ont été constituées par le conseil des maîtres, sinon de manière aléatoire, tout au moins en répartissant les élèves selon les niveaux de classe, le sexe, les comportements, les résultats scolaires.

Deux classes ($n = 43$) ont suivi un enseignement spécifique sur la biodiversité des arthropodes en s'appuyant sur le protocole décrit ci-dessus et deux classes ($n = 44$) n'ont pas suivi ce type d'enseignement. Pour faciliter la lecture, nous appellerons le premier type de classes « expérimentale » (EXP), le deuxième type de classes « témoin » (TEM). Pour vérifier que les groupes

TEM et EXP sont statistiquement identiques, nous avons appliqué le test de Wilcoxon apparié⁹⁶. Nous ferons l'hypothèse raisonnable que les conceptions des élèves des deux classes EXP sont au départ les mêmes que celle des élèves des deux classes TEM (même environnement familial, même âge, même niveau, même cursus scolaire).

Pour compléter l'étude des effets potentiels de notre dispositif didactique, nous avons effectué un prétest et un post-test sur le groupe EXP, avant et après la mise en œuvre de ce dispositif (mi-janvier 2013 – fin mai 2013).

Présentation des résultats

Dans cette partie seront successivement abordés les résultats concernant les savoirs et la maturité affective ainsi que leurs corrélations éventuelle entre les groupes « expérimental » (EXP) et « témoin » (TEM), entre le prétest et le post-test pour le groupe « insecte » (EXP) et entre le groupe « expérimental » prétest et le groupe « témoin ».

Les scores entre les groupes « expérimental » et « témoin » sont ils significativement différents ?

Pour comparer les résultats des classes « expérimentales » et « témoins » et savoir s'ils sont significativement différents, nous avons utilisé le test non paramétrique de Mann-Whitney-Wilcoxon⁹⁷. Ce test permet de déterminer si la différence de scores entre les classes EXP et les classes TEM est négative ou positive de façon statistiquement significative.

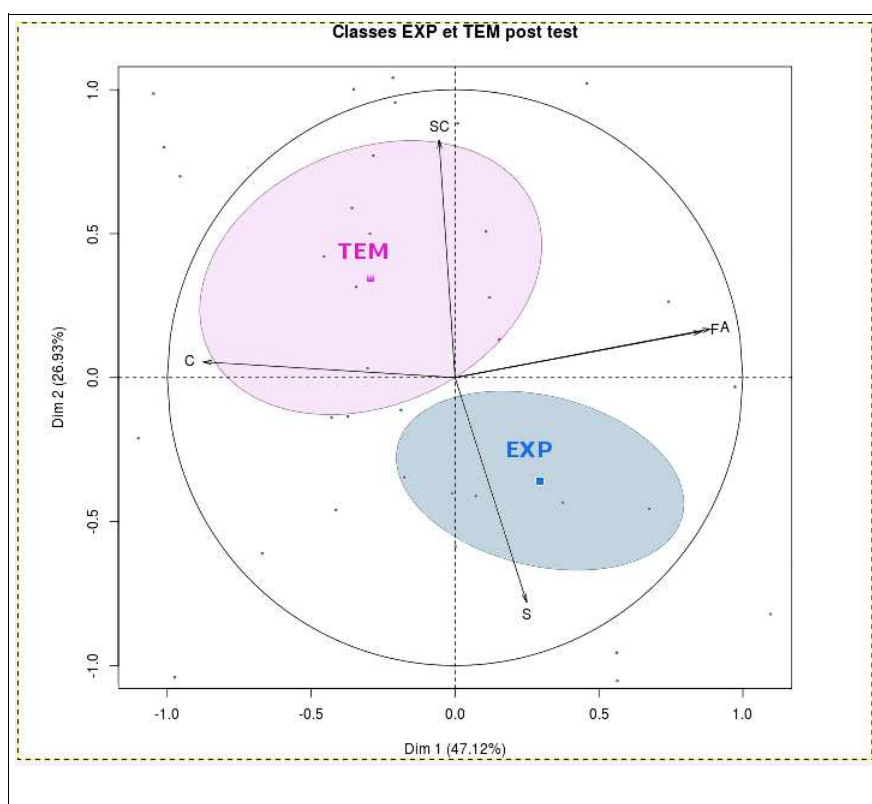
La distribution des réponses donnée par les scores mesurés pour les savoirs montre que les élèves des classes « expérimentales » possèdent de meilleurs scores en savoirs scolaires scientifiques que ceux des classes « témoins ». La distribution des réponses concernant les scores mesurés pour les savoirs de sens commun montre de façon significative un meilleur taux de réponses pour les classes « témoins » que pour les classes « expérimentales ». Les scores en coupure montrent une tendance à être inférieurs pour le groupe « expérimental » par rapport au groupe « témoin ».

Ces tendances sont confirmées par le graphe de la variable indépendante – Type (EXP-post_TEM) – délivré par l'analyse en composante principale des scores S, SC, A, F et C de tout l'échantillon (Figure 4).

96 Les résultats de ce test ($p = 0.6831$ pour $EXP > TEM$ et $p = 0.3604$ pour $EXP < TEM$) permettent de considérer qu'ils ne présentent pas de différences statistiquement significatives pour $\alpha = 0,05$ (95% de chances que les deux groupes soient identiques).

97 Basé sur la moyenne des rangs, il permet de comparer $k = 2$ échantillons indépendants, pour des distributions ne suivant pas une loi normale.

Figure 5. Profils SMA de tous les élèves des groupes EXP et TEM



Les ellipses de confiance montrent une nette disjonction entre le groupe « expérimental » (EXP) et le groupe « témoin » (TEM), ce qui signifie que les variables présentent des caractéristiques différentes. La tendance du groupe ayant suivi le dispositif didactique mis en œuvre se situerait du côté 'savoirs scientifiques et apparemment-fusion'. La tendance du groupe TEM se situerait plus du côté 'savoirs de sens commun et coupure'.

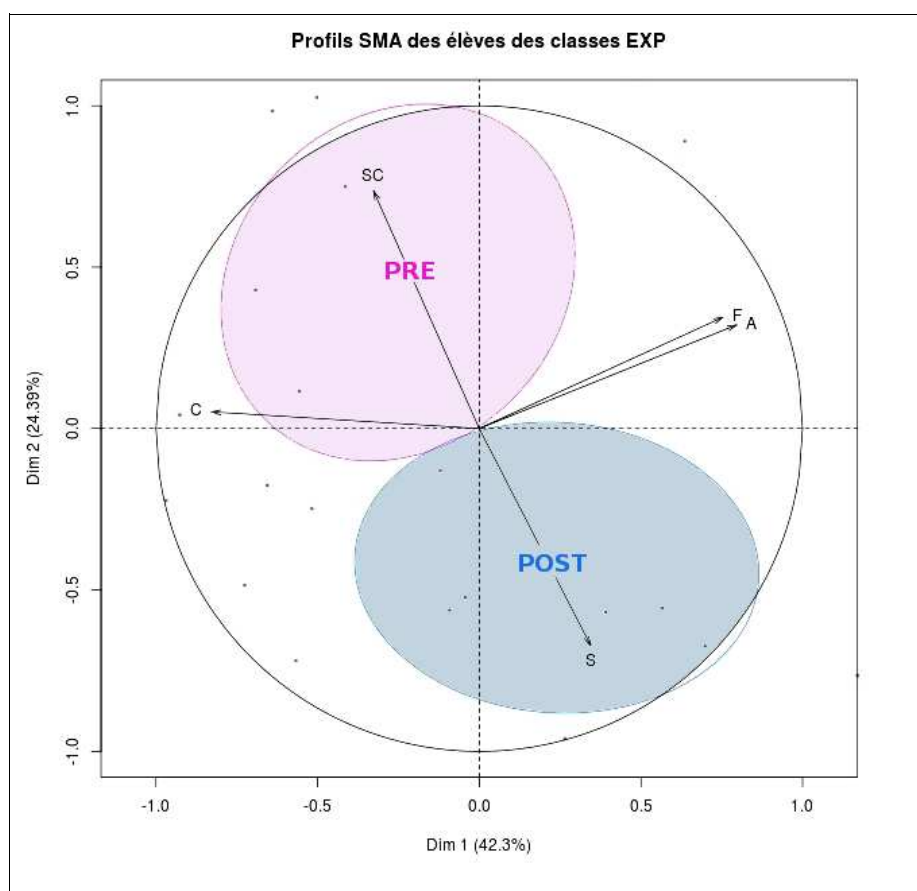
Les scores du groupe « expérimental » entre le prétest et le post-test sont ils significativement différents ?

Comme pour les résultats précédents, pour comparer les résultats des prétests et post-tests pour le groupe EXP, nous avons utilisé le test de Mann-Withney-Wilcoxon.

La distribution des réponses concernant les scores mesurés pour les savoirs scientifiques montre qu'ils sont significativement plus élevés lors du post-test que pour le prétest alors que les scores mesurés pour les savoirs de sens commun montrent de façon significative des scores moins élevés lors du post-test que pour le prétest. Les scores moyens pour l'apparement et la fusion ne sont pas significativement différents entre pré et post-test. Par contre les scores en coupure sont plus faibles lors du post-test que pour le prétest.

Ces tendances sont confirmées par le graphe de la variable indépendante – (EXP-)Prépost – délivré par l'analyse en composante principale des scores S, SC, A, F et C de tout l'échantillon (Figure 5).

Figure 6. Profils SMA des élèves entre le prétest et le post-test



Les ellipses de confiance montrent une disjonction entre le prétest et le post-test. La tendance au post-test du groupe « expérimental » qui a suivi le dispositif didactique mis en œuvre se situerait nettement du côté 'savoirs scientifiques et plutôt apparemment fusion'. La tendance du prétest se situerait plus du côté 'savoirs de sens commun et coupure'.

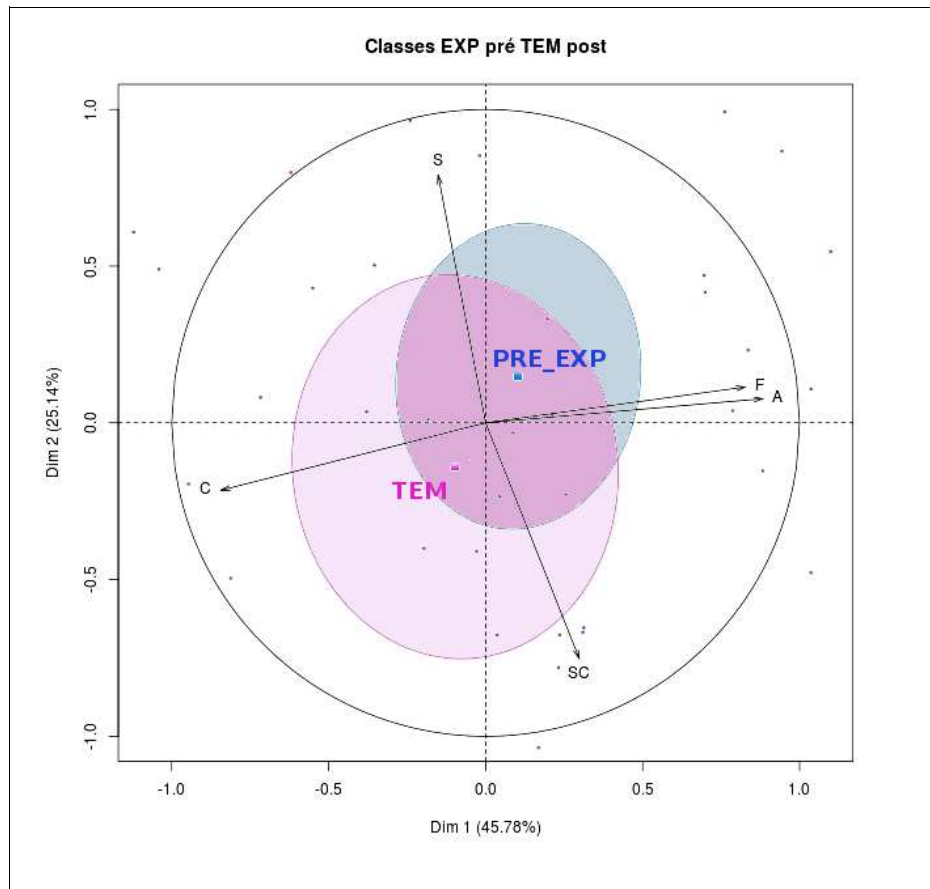
Les scores du groupe « expérimental » prétest et du groupe « témoin » post-test sont ils significativement différents ?

Pour comparer les résultats du groupe EXP-prétest et du groupe TEM, nous avons à nouveau utilisé le test de Mann-Withney-Wilcoxon.

La distribution des réponses concernant les scores mesurés pour les savoirs scolaires scientifiques, les savoirs de sens commun, l'apparemment, la fusion et la coupure montre qu'il n'y a aucune différence significative pour ces variables entre les deux groupes.

Ces tendances sont confirmées par le graphe de la variable indépendante (EXP-pré_TEM) – délivré par l'analyse en composante principale des scores S, SC, A, F et C de tout l'échantillon (Figure 6).

Figure 7. Profils SMA des élèves PRE_EXP et TEM



Même si le groupe prétest « expérimental » montre une légère tendance en 'savoirs scientifiques et apparemment-fusion' et le groupe « témoin » en 'savoirs de sens commun et coupure', les ellipses de confiance présentent une zone de recouvrement importante, reflet de différences non significatives entre les deux groupes.

En résumé, pour le groupe « expérimental » en post-test, les scores sont plus élevés en savoirs scientifiques et plus bas en savoirs de sens commun que pour les groupes « expérimental » en prétest et pour le groupe « témoin ». Les scores en apparemment et fusion ne sont pas significativement différents entre les trois groupes. Par contre, pour la coupure, on perçoit significativement des scores plus bas pour le post-test du groupe « expérimental » comparé au prétest et une tendance à des scores moindres comparé au groupe « témoin ». Pour les cinq variables à l'étude, les scores des groupes « expérimental » au prétest et « témoin » sont statistiquement identiques.

Existe-t-il des corrélations significatives entre S, SC, A, F, C pour le prétest et le post-test du groupe « expérimental » et pour le groupe « témoin » ?

Nous avons effectué trois tests de corrélation⁹⁸ entre les scores des cinq variables pour le groupe « expérimental » au prétest (EXP_PRÉ) et au post-test (EXP_POST) et pour le groupe « témoin » (TEM).

98 Les données n'étant pas paramétriques, nous avons utilisé le test de corrélation de Spearman au seuil $\alpha = 0,05$.

Pour les classes EXP_PRÉ : seules les variables de la maturité affective sont corrélées (positivement pour apparentement/fusion et négativement pour apparentement/coupure et fusion/coupure). Il n'y a pas de corrélations entre savoirs scolaires scientifiques et savoirs de sens commun, ni entre les deux dimensions savoirs et maturité affective.

Pour les classes EXP_POST : il existe des corrélations négatives et positives entre l'apparement, la fusion et la coupure, proches de celles du prétest. Il n'y a pas de corrélations pour savoirs scolaires scientifiques/savoirs de sens commun. Il existe des corrélations significatives : négatives pour coupure/savoirs scolaires scientifiques et positives pour coupure/savoirs de sens commun.

Pour les classes TEM : on retrouve des corrélations négatives et positives entre l'apparement, la fusion et la coupure, proches de celles du prétest et du post-test. Il existe des corrélations négatives significatives pour savoirs scolaires scientifiques/savoirs de sens commun. Il n'y a pas de corrélations entre les deux dimensions savoirs et maturité affective.

Discussion

À propos des savoirs

La première remarque qui peut être faite, à la suite de Giordan et de Vecchi (1994), Johsua et Dupin (2003) et Pringle (2006), est qu'il y a à l'évidence chez tous les élèves, une cohabitation persistante des deux types de conceptions, scientifiques et de sens commun. Si l'on considère les groupes ayant suivi le dispositif didactique mis en œuvre dans cette recherche et les groupes n'en ayant pas bénéficié, on constate des différences significatives dans les scores et des corrélations entre variables et dimensions.

Le groupe ayant suivi un enseignement spécifique autour des arthropodes possède des meilleurs scores en savoirs scientifiques au post-test (66,20%) qu'au prétest (59,76%) ainsi que vis-à-vis du groupe témoin dont les scores (57,20%) sont proches de ceux obtenus par le groupe « expérimental » au prétest. Il semblerait que le dispositif didactique utilisé ait permis une appropriation plus étendue de concepts scientifiques concernant les arthropodes par le groupe « expérimental » par rapport au groupe « témoin », ce qui était prévisible compte tenu de la spécificité de ce dispositif. En ce qui concerne les savoirs de sens commun, représentatifs de conceptions alternatives, la différence de scores entre les deux groupes montre des scores inférieurs pour le groupe « expérimental » au post-test (53%) vs. le prétest (59,86 %) et le groupe « témoin » (61,36%).

D'une façon générale, les questions concernant l'appropriation des savoirs de référence ne considèrent les savoirs de sens commun que comme un état des lieux préalable pour identifier ce qui fait obstacle à l'appropriation de savoirs scientifiques. Cet état des lieux est souvent réalisé sous forme de recueil de représentations auprès des élèves afin d'évaluer leurs conceptions alternatives et, partant, de les neutraliser. Parfois, de façon plus radicale, il s'agit de les « détruire » au sens de Bachelard (1938/2004), de les éliminer *a priori* pour faire place nette aux savoirs scientifiques. D'un autre point de vue moins radical, si la visée didactique est de transformer les conceptions de sens commun en conceptions scientifiques, la diminution des savoirs de sens commun devrait amener automatiquement à un accroissement des savoirs scientifiques. Nos résultats montrent que cela ne va pas de soi. Comme le pointe Minstrell (1992), les nouveaux concepts acquis ne remplacent pas radicalement les conceptions anciennes. Ce point de vue va dans le même sens que Giordan et de Vecchi (1994) qui avancent que les conceptions personnelles des apprenants sont profondément enracinées au point que « *Ce nouveau savoir ne vient donc pas souvent remplacer l'ancien, il se contente de le pénétrer superficiellement sans le remettre en cause réellement.* » (p. 45).

L'une des pistes de notre démarche est de considérer que l'acquisition de savoirs scientifiques ne se limite pas uniquement à une reconfiguration des savoirs de sens commun individuels, qualifiés de « résistants » par Wandersee, Mintzes et Novak (1994), en présence de savoirs scientifiques en construction. En d'autres termes, il nous semble insuffisant de vouloir faire évoluer les conceptions par simple accroissement des savoirs de référence sans se préoccuper de mettre les élèves en situation de questionner leurs savoirs de sens commun aux limites de leur domaine de validité. Un apport cognitif ne semble pas, dans ce cas, être l'unique réponse à la question de l'appropriation des savoirs de référence si l'on ne se préoccupe pas spécifiquement des savoirs de sens commun. C'est ce que nous avons fait explicitement dans la présente étude qui met en œuvre le dispositif du débat socio-cognitif. Celui-ci paraît propice à interroger et remettre en question les conceptions de sens commun individuelles des élèves, à la marge de leur modèle explicatif, tout en introduisant des éléments d'appropriation de concepts scientifiques. Dans cette perspective, nous avons constaté non seulement une différence dans les scores de savoirs de sens commun, mais aussi une différence significative des scores de savoirs scientifiques entre les deux groupes, « expérimental » et « témoin ».

À propos de la maturité affective

En ce qui concerne la maturité affective, on constate pour la coupure dans le post-test, des scores significativement inférieurs à ceux du prétest, et on perçoit une tendance ($p = 0.061$) vers des scores inférieurs pour le groupe « expérimental » en post-test par rapport au groupe « témoin ». Les scores en apparentement et en fusion des élèves du groupe « expérimental » ne sont pas significativement différents de ceux du reste de l'échantillon, mais là encore, une légère tendance à des scores plus élevés en fusion se dessine pour le groupe « expérimental » ($p = 0.134$). La position de la fusion et de la coupure sont à considérer avec beaucoup de prudence, mais le dispositif didactique spécifique mis en œuvre semble avoir eu plus d'effets sur une diminution de la coupure que sur un accroissement de l'apparentement et de la fusion. La tranche d'âge considérée dans notre étude a été identifiée par Kellert (2002) comme celle dans laquelle les enfants s'éloignent d'une vision utilitaire et inquiétante de la nature vers une vision humaniste, symbolique et esthétique. L'auteur montre que cette évolution est en relation avec l'augmentation des connaissances scientifiques. Cela est en cohérence avec le fait que les élèves de notre étude s'éloignent de la coupure vers une tendance à l'apparentement et à la fusion, l'apparentement n'étant pas encore présent de façon explicite au regard de la maturité des élèves de cette tranche d'âge. La fusion et l'apparentement ne sont pas encore distincts chez les élèves entre 8 et 12 ans probablement en raison de leur maturité encore en évolution, ce qui est confirmé par le fait que Searles (1986) considère que la maturité affective est atteinte à l'âge adulte. Le fait que la fusion semblerait plus développée chez les élèves ayant participé à un dispositif didactique spécifique au sujet des arthropodes pourrait être interprété comme un rapprochement affectif avec ces animaux, en lien avec une diminution des savoirs de sens commun. Ces résultats sont à mettre en parallèle avec une étude effectuée auprès d'élèves de début de secondaire (Reynaud et al., 2010) dans laquelle il a été montré que la visite d'un aquarium augmentait notablement la fusion avec les requins.

À propos de l'interrelation entre les savoirs et la maturité affective

L'analyse des corrélations pour les deux groupes « expérimental » et « témoin » montre que le nombre et la force des covariations entre les savoirs et la maturité affective dépend du type d'enseignement reçu ou non sur des arthropodes.

Pour les réponses des élèves du groupe « expérimental », il existe une corrélation négative entre les savoirs scientifiques et la coupure et positive entre les savoirs de sens commun et la coupure. D'autre part, une corrélation négative apparaît entre les savoirs scientifiques et la coupure ainsi qu'entre les savoirs de sens commun et l'apparentement. Les réponses des élèves du groupe « témoin » ne

mettent en évidence aucune corrélation significative entre les savoirs et la maturité affective. Ces considérations trouvent un écho dans les travaux de Badaracco (1973) et de Bixler et *al.* (1994) qui pointent que l'aspect agréable ou désagréable des insectes et la peur qu'ils sont susceptibles d'engendrer, sont fortement reliés à des conceptions alternatives à leur sujet. Notons que l'apparementement et la fusion ne sont pas corrélés avec les savoirs de façon significative.

Les savoirs de sens commun et la coupure semblent fonctionner sur le même mode : leur diminution aurait pour effet de valoriser respectivement les savoirs scientifiques et l'apparementement-fusion qui évoluent plus lentement.

Conclusion

Cette recherche, basée sur les résultats obtenus à partir d'un questionnaire appliqué à un échantillon de 87 élèves de fin d'école primaire en éducation prioritaire, visait à mettre en évidence la prise en compte de la relation émotionnelle avec les objets d'apprentissages, en lien avec des savoirs de référence. La méthodologie utilisée a permis de comparer des résultats entre deux groupes d'élèves, ayant ou non suivi un dispositif didactique basé sur le changement conceptuel « tendance chaude » et prenant expressément en compte une approche à composante cognitive et émotionnelle : le débat socio-cognitif. La mesure et l'analyse des deux dimensions, cognitive et affective vis-à-vis des objets d'apprentissage a permis de mettre en évidence des différences significatives pour chaque groupe d'élèves en fonction du type d'enseignement reçu.

La diminution des scores de savoirs de sens commun ne se transforme pas automatiquement en scores supérieurs de savoirs scientifiques. Le dispositif didactique centré sur un débat socio-cognitif au sujet d'arthropodes joue fortement sur une diminution de la validité des conceptions liées aux croyances et aux opinions. Dans le même temps, une augmentation de l'appropriation de savoirs scolaires scientifiques évalués est apparue pour le groupe « expérimental » à l'issue du post-test, contrairement au groupe « témoin ».

Nous avons mis en évidence des interrelations significatives entre les deux dimensions cognitive et affective des apprentissages en fonction du type d'enseignement reçu. Nos résultats éclairent la place de la relation affective aux objets d'apprentissage en éducation à la biodiversité et la manière dont elle pourrait agir sur les savoirs en permettant une baisse des scores de savoirs de sens commun et un accroissement notable des savoirs scientifiques.

Les savoirs de sens commun et la coupure semblent fonctionner de la même façon, leur décroissance étant un facteur majeur de valorisation, les uns pour les savoirs scientifiques et l'autre pour l'apparementement-fusion. Ces deux variables sont très actives et leur dynamique conjointe dans les apprentissages en éducation à la biodiversité fonctionnerait selon une diminution de la coupure corrélée à une diminution des savoirs de sens commun et un accroissement des savoirs scientifiques ainsi qu'une diminution de savoirs de sens communs tendant à être corrélés avec l'apparementement et la fusion.

Deux profils se dégagent de notre étude : 'savoirs scientifiques/apparementement-fusion' pour les classes ayant suivi le dispositif et 'savoirs de sens commun/coupure' pour les autres classes.

Cette recherche aura contribué à confirmer dans quelle mesure il existait des relations entre deux dimensions des apprentissages. Elle aura aussi permis d'envisager comment l'évaluation de ces deux dimensions pourrait rendre compte des apprentissages en éducation à la biodiversité. Un programme d'études à plus grande échelle devrait permettre de confirmer ces résultats et de vérifier les tendances.

Des analyses complémentaires ultérieures préciseront comment et dans quelles conditions ces deux dimensions peuvent être associées aux comportements des élèves. En effet, si nous avons choisi de

traiter dans cet article la question des apprentissages à l'aune des dimensions cognitive et affective, il n'en demeure pas moins, comme nous l'évoquions en introduction, que la prise en compte de la dimension comportementale dans le cadre des « éducations à » est fondamentale pour contribuer à construire, au-delà de l'élève, un citoyen critique et éclairé dans une véritable « éducation à la pensée critique »..

Références bibliographiques

- ALSOP, S. (éd.) (2005). Bridging the cartesian divide : science education and affect. In S. Alsop (éd.), *Beyond Cartesian Dualism Encountering Affect in the Teaching and Learning of Science* (p. 3-16). Dordrecht (NL) : Springer.
- ALSOP, S. & WATTS, M. (2002). Unweaving time and food chains : two classroom exercises in scientific and emotional literacy. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 435-448.
- Astolfi, J. P. et Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, (16), 103-141.
- BACHELARD, G. (1938/2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin (1re éd. 1938).
- BADARACCO, R. J. (1973). Scorpions, Squirrels, or Sunflowers? *The American Biology Teacher*, 35(9), 528-530+538.
- BARBAS, T. A., PARASKEVOPOULOS, S. et STAMOU, A. G. (2009). The effect of nature documentaries on students' environmental sensitivity: a case study. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 61-69.
- BIXLER, R. D., CARLISLE, C. L., HAMMIT, W. E. et FLOYD, M. F. (1994). Observed fears and discomfort among urban students on field trips to wildland areas. *Journal of Environmental Education*, 26(1), 24-33.
- BIXLER, R. D. & FLOYD, M. F. (1999). Hands On or Hands Off ? Disgust, sensitivity and preference for environmental education activities. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 4-11.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. et DUGUIT, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- CHI, M. T. (1992). Conceptual change within and across ontological categories : examples from learning and discovery in science. In R. N. Giere (Ed.), *Cognitive Models of sciences* (p. 129-186). Minneapolis : The University of Minesota Press.
- CHOUCHENA-ROJAS, M. (2005). Synthèse des ateliers 1, 3 et 13. In R. Barbault (dir.), *Actes de la Conférence Internationale Biodiversité : science et gouvernance* (p. 241-245). Paris : Muséum National d'Histoire Naturelle - Institut Français de la Biodiversité.
- DELL'ANGELO-SAUVAGE, M. (2008). Éléments de caractérisation du rapport au vivant chez les élèves de 10-12 ans. *Didaskalia*, (33), 7-32.
- DISESSA, A. A. (2002). What "conceptual ecology" is a good idea. In M. Limon et L. Mason (Eds), *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice* (p. 29-60). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- DOISE, W. & MUGNY, G. (1984). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- DUIT, R. & TREAGUST, D. F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- FAVRE, D. (2006). Émotion et cognition : un couple inséparable. *Cahiers pédagogiques*, 448, 66-68.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves Cerveau Motivation et Apprentissages*. Paris : Dunod.
- FAVRE, D. et VERSEILS, I. (1997). Étude de l'acquisition et du réinvestissement du concept de surface portante. *Aster*, (25), 33-57.
- FORTIN-DEBART, C. & GIRAULT, Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement. *Éducation Relative à l'Environnement*, 8, 129-145.
- FRANC, S. (2012). *Savoirs, affectivité, comportements : articulation de trois dimensions pour comprendre comment se construisent les apprentissages dans le contexte de l'éducation à la biodiversité. Le cas de l'étude d'arthropodes à l'école primaire en France*. Thèse de doctorat en sciences et en sciences de l'éducation, Université Montpellier-2, France - Université de Sherbrooke, Québec.

- FRANC, S., REYNAUD, C. et HASNI, A. (2013a). Apprentissages en éducation à la biodiversité à l'école élémentaire : savoirs et émotions au sujet des arthropodes. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies* (8), 65-90.
- FRANC, S., REYNAUD, C. et HASNI, A. (2013b). Vers une éducation à la biodiversité : prise en compte des savoirs, de l'affectivité et des comportements. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du Cerfée* (33) [En ligne]. Téléaccessible à l'adresse <<http://edso.revues.org/140>>.
- GIORDAN, A. & de VECCHI, G. (1994). *Les origines du savoir - Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- GIRAULT, Y., QUERTIER, E., FORTIN DEBART, C. et MARIS, V. (2008). L'éducation relative à l'environnement dans une perspective sociale d'écocitoyenneté. Réflexion autour de l'enseignement de la biodiversité. In A. Gardiès, I. Fabre, C. Ducamp et V. Albe (Éds), *Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* (p. 88-120). Rencontres Toulouse Educagro, Enfa.
- HASNI, A. (2005). La culture scientifique et technologique à l'école : de quelle culture s'agit-il et quelles conditions mettre en place pour la développer ? In D. Simard et M. Mellouki (Dir), *L'enseignement profession intellectuel* (p. 105-134). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- HUNTER, L. M. & BREHM, J. (2003). Qualitative Insight Into Public Knowledge of, and Concern With, Biodiversity. *Hum Ecol*, 31(2), 309-320.
- JOHNSON, S. & DUPIN, J. J. (2003). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : puf (1e éd. 1993).
- KELLERT, S. R. (1993). Values and perception of invertebrates. *Conservation biology*, 7(4), 845-855.
- KELLERT, S. R. (éd.) (2002). Experiencing nature : affective, cognitive and evaluative development in children. In P. H. Kahn Jr. et S.R. Kellert (éds.), *Children and Nature Psychological, Sociocultural and Evolutionary investigations* (p. 117-151). Cambridge (MA) : The MIT Press.
- KNIGHT, A. J. (2008). "Bats, snakes and spiders, Oh my!" How aesthetic and negativistic attitudes, and other concepts predict support for species protection. *Journal of Environmental Psychology*, (28), 94-103.
- LIN, H. S., HONG, Z. R. et HUANG, T. C. (2011). The Role of Emotional Factors in Building Public Scientific Literacy and Engagement with Science. *International Journal of Science Education*, 34(1), 22-42.
- MATAGNE, P. (2012). *Éduquer à la biodiversité pour un développement durable Réflexions et expérimentations*. Paris : L'Harmattan.
- MATTHIEW, R. W., FLAGE, L. R. et MATTHIEW, J. R. (1997). Insects as teaching tools in primary and secondary education. *Annual Review of Entomology*, 42, 269-289.
- MEIRIEU, P. (2001). *Éduquer à l'environnement : Pourquoi? Comment? Du monde-objet au monde-projet*. Communication présentée dans le cadre du 2ème sommet francophone d'éducation à l'environnement, PLANET'ERE, Unesco, Paris, 18-23 novembre, 2001.
- MERCER, N. (2008). Changing our minds: a commentary on 'Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education'. *Cult Stud of Sci Educ*, (3), 351-362.
- MINSTRELL, J. (1992). Facets of students' knowledge and relevant instruction. In R. Duit, F. Goldberg et H. Niedderer (Eds.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies*. (p. 110-128). Kiel : IPN.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien : Peter Lang.
- PINTRICH, P. R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. In W. Schnotz, S. Vosniadou et M. Garretero (Éds.), *New perspectives on conceptual change* (p. 33-50). Oxford : Pergamon .
- PINTRICH, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- PINTRICH, R. P., MARX, R. W. et BOYLE, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research* , 63(2), 167-199.

- POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON, P. H. et GERTZOG, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception : toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), 211-227.
- PRINGLE, R. M. (2006). Preservice Teachers' Exploration of Children's Alternative Conceptions: Cornerstone for Planning to Teach Science. *Journal of Science Teacher Education*, (17), 291-307.
- REYNAUD, C. (Dir.) (2008). À la recherche de dispositifs didactiques favorables au développement de valeurs citoyennes : le "débat" socio-cognitif. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (Dir), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 91-100). Bruxelles : De Boeck.
- REYNAUD, C. & FAVRE, D. (1999). Évaluation d'un dispositif didactique utilisant une approche conceptuelle en écologie, l'apprentissage par résolution de problèmes et le débat socio-cognitif à l'université : compte rendu d'innovation. *Didaskalia*, (14), 131-145.
- REYNAUD, C., MAKKI, M., FRANC, S., CAPAPE, C. et FAVRE, D. (2010). Changement conceptuel et émotion : cas du sentiment d'appartenance. In S. Masmoudi et A. Naceur (dir.), *Du percept à la décision - Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (p. 249-262). Bruxelles : De Boeck.
- ROTH, W. M. (2008). Knowing, Participative Thinking, Emoting. *Mind, Culture and Activity*, (15), 2-7.
- SAMWAYS, M. J. (2005). *Insect diversity conservation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SEARLES, H. (1986). *L'Environnement non humain*. Paris : NRF Gallimard (1re éd. 1960).
- SHEPARDSON, D. P. (2002). Bugs, butterflies, and spiders: children's understandings about insects. *Int. J. Sci. Educ.*, 246, 627-643.
- SNADDON, J. L. & TURNER, C. (2007). A child's eye view of the insect world: perceptions of insect diversity. *Environmental Conservation*, 34(1), 33-35.
- VOSNIADOU, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- WANDERSEE, J. H., MINTZES, J. J. et NOVAK, J. D. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D. Gabel (Ed), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (p. 177-210). New-York : Macmillan.
- ZEMBYLAS, M. (2005). Three Perspectives on Linking the Cognitive and the Emotional in Science Learning: Conceptual Change, Socio-Constructivism And Poststructuralism. *Studies in Science Education*, (41), 91-116.

Innovation en formation, un laboratoire de créativité ?

Marina GRUSLIN, Maître Assistante en didactique des sciences. Coordinatrice de projets, ERE, Santé, EDD, HE Charlemagne- Liège- Belgique

Résumé :

Au département pédagogique de la Haute Ecole Charlemagne (HECH-Liège-Belgique), nous avons créé en 2001 un curriculum de formation aux interactions santé environnement et « pour » l'EDD. L'objectif était d'apprendre, en utilisant les TICE, à développer des projets éducatifs afin de stimuler des démarches d'actions avec divers publics. Aborder des questions socialement vives peut amener à la compréhension de controverses. Cette approche permet de mettre en évidence des optimums de comportements et une vue critique du concept de développement durable. Cette formation a amené du sens, de l'écoute, la découverte d'outils didactiques spécifiques et de partenaires associatifs externes. Cette formation a impacté nos pratiques enseignantes et conduit à la valorisation des travaux de nos étudiants, de notre capacité d'analyse réflexive et de notre créativité.

Mots clés : innovation-santé environnementale-créativité-éducation-formation

Abstract

At the Department of Pedagogy of the Haute Ecole Charlemagne (HECH-Liège-Belgium), in 2001 we created an education degree devoted to the interactions between health, environment and sustainable development. The goal was to teach the students how to develop educative projects, using ICT, aimed at stimulating active interventions with a variety of audiences. Addressing socially sensitive questions may help in understanding the underlying controversies. This approach enables us to highlight various optimal behaviors as well as to favor a critical view on the concept of sustainable development. This program has led to more open-mindedness, to the discovery of new didactic tools and of external partners. It had important effects on our daily practice as teachers. It had implication on how we evaluate and valorize the work of our students and it improved our own creativity and our capacity of reflexive analysis.

Keywords: innovation-health environmental -creativity-education-schooling

Contexte belge francophone

En Belgique francophone, mon institution, la Haute Ecole Charlemagne (catégorie pédagogique), appartient au réseau officiel ce qui signifie que nous dépendons d'un ministère de l'enseignement supérieur et d'une instance dénommée Wallonie-Bruxelles enseignement (WBE). Cette instance regroupe pour la Wallonie 12 Hautes écoles issues de divers pouvoirs organisateurs, HE provinciales, HE libres (catholiques), HE communales ou HE de la communauté française. Concernant le fondamental et le secondaire, les écoles dépendent également de la fédération Wallonie Bruxelles mais d'un autre ministère ce qui ne facilite en rien la mise en place de politiques qui soient cohérentes. Les HE forment les futurs enseignants des écoles fondamentales (maternel et primaire) et les régents (niveau collège). Ces institutions ont reçu peu de directives institutionnelles concernant la mise en œuvre de l'EDD dans la formation des enseignants. Chaque HE développe des profils de formation qui peuvent varier en fonction des projets de l'institution, elles sont autonomes mais elles doivent néanmoins respecter des grilles disciplinaires minimales communes avec les autres HE, afin de permettre la mobilité (processus de Bologne). Il est regrettable cependant que peu de moyens soient mis à leur disposition pour de la recherche et développement en éducation. L'innovation et la recherche dans les sections pédagogiques sont donc actuellement peu développées, peu d'appels à projets leur sont proposés et il n'existe pas de statut réel d'enseignant chercheur. Les HE appartiennent depuis peu à des pôles académiques et des collaborations se mettent en œuvre avec les universités ou avec d'autres institutions. Nous sommes actuellement dans un temps charnière de remise en question et de constructions des nouveaux curriculums de formation. Celui des maîtres, vient d'être sondé par une analyse de groupes ayant donné lieu à une évaluation quantitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en FWB (fédération Wallonie Bruxelles) sollicitée par le ministère de l'enseignement supérieur et réalisée par la sociologue Degraef V.

En 2012-2013, les HE étaient aussi en processus d'autoévaluation interne pour préparer les expertises européennes (AEQES) qui lui ont fait suite et qui ont révélé les forces et les faiblesses des curriculums actuels des différentes institutions. Dans ces expertises, les actions ou engagement des institutions dans des projets liés au développement durable furent considérés comme une ouverture et une force. En matière d'ERE-DD, les écoles se mettent en projet (décret mission) mais ce n'est que depuis janvier 2014 qu'une brochure d'Ere-DD est mise à disposition des enseignants de tous niveaux avec des exemples d'éducation aux valeurs ou d'éducation à la complexité. Dans celle-ci, on suggère aux enseignants de travailler en équipe et de décroïsonner. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont été sollicités cette année, pour dresser un état des lieux des pratiques et pour stimuler l'application des décrets. Leur audit est déjà disponible sur www.enseignement.be/ere-dd.

On peut dresser le constat que sur le terrain, les projets sont variés et partent dans divers axes de l'EDD, santé, environnement ou citoyenneté mais que les projets plus systémiques restent marginaux. Dans de nombreuses classes l'enseignement reste traditionnel, disciplinaire et peu enclin aux projets d'actions et ce malgré les nombreuses sollicitations arrivant dans les écoles via les médias, des lobbys associatifs ou commerciaux.

Besoins en formation

Notre première enquête d'analyse des besoins, menée en 2000, avant nos premières sessions, nous a montré que les directeurs d'école, les enseignants ou les pouvoirs organisateurs

interrogés n'avaient que peu entendu parler du concept de développement durable. Pour eux le concept est vague et flou, difficile à définir et à concrétiser dans les classes.

Lorsqu'en 2001, CERISE, notre centre « *d'éducation aux interactions santé –environnement* » - a mis en place son curriculum modulaire en vue de former aux interactions santé environnement et au Développement durable, nous dressions quelques constats. Diverses structures externes (associations subventionnées par le service public de Wallonie) essayent de stimuler les écoles par divers projets de sensibilisation : « nature, énergie, climat, alimentation ». Leurs objectifs, stimuler l'éducation relative à l'environnement (ERE), l'éducation à la santé, l'éducation aux médias, l'éducation au développement. Citons par exemple le Réseau Idee ou COREN qui proposent des démarches d'accompagnement, la réalisation d'audits ou des labels pour les écoles qui veulent s'engager dans des démarches « éco-responsables ». Elles sont invitées à entrer en agenda 21 scolaire et des outils leur sont fournis gracieusement. Nous constatons que de nombreux outils étaient créés par les associations ou des entreprises privées. Les associations se plaignent que peu d'enseignants acceptent de déléguer leurs cours à des animateurs d'associations externes dans des projets environnement. Les enseignants semblent particulièrement critiques face à ceux-ci, lorsqu'il s'agit de confier les enfants pour des animations sans avoir défini eux-mêmes les objectifs d'apprentissage. L'aspect du coût n'est pas négligeable car il privatise peu à peu l'enseignement. On constate aussi que les personnels des associations sont parfois peu qualifiés pédagogiquement. Le milieu associatif et le monde enseignant se connaissent mal mais profitent l'un de l'autre lorsqu'ils choisissent de collaborer.

Nos formations initiales quant à elles, sont cloisonnées en disciplines et nous avons de moins en moins de temps pour former nos étudiants à des démarches interdisciplinaires de découverte environnementale. Nous maintenions toutefois une semaine « terrain » par an en ciblant essentiellement l'étude du milieu. Dans les stages, les essais de nos étudiants restaient souvent superficiels, peu systémiques, se limitant souvent à des éducations à la gestion des déchets ou à quelques découvertes nature. Ces insuffisances, les lacunes constatées de nos formations initiales pour former aux projets préconisés par le « décret missions pour l'école » furent les facteurs déclenchant la mise sur pied de notre curriculum de formation continuée. Trop peu armés scientifiquement, les enseignants délèguent (surtout dans les écoles favorisées) des activités à des organismes privés. Ceux-ci leur proposent des semaines découvertes, clé sur porte, logistiquement et pédagogiquement préparées par leurs services. Bon nombre d'écoles en difficultés sociales ne peuvent se permettre des services d'animateurs externes et n'en ont pas la volonté. Des inégalités sociales, liées aux possibilités ou non de développer des projets en fonction de leur coût pour la collectivité ou les familles existent, que ce soit pour des activités culturelles, sportives ou environnementales. Les enseignants exploitent de moins en moins eux-mêmes la découverte de leur environnement local. En 2000, les projets d'actions visant à transformer les écoles en « éco-socio-structures » sont rares. Quelques institutions pionnières se lancent dans de telles démarches qui apparaissent utopiques. Ces divers constats nous ont amené à développer nos divers modules de formation et à choisir nos partenaires associatifs.

Ambition du projet et motivations

En fonction de tous les constats évoqués ci dessus, notre ambition était d'offrir un bagage complémentaire à nos formations initiales, permettant de mettre sur le marché de l'emploi, des enseignants capables de construire des démarches projets, de les animer, d'identifier des ressources ou des partenariats, de concevoir des supports pédagogiques avec les TICE concernant les axes du

développement durable et plus particulièrement les interactions santé environnement. Au sein de la formation initiale, nous manquions de temps, c'est donc la formation continuée qui fut préconisée. Il nous fallait trouver les moyens financiers pour le faire et c'est en répondant à un appel à projet du fonds social européen que nous les avons obtenus.

Cet article tient à vous relater un vécu qui a amené notre équipe à considérer que certaines des « éducations à » devraient devenir des « éducations pour » si l'on veut qu'elles soient porteuses de sens et d'actions. Ces « éducations pour » si elles sont éthiquement questionnantes peuvent motiver, donner sens, être responsabilisantes sans culpabiliser. Elles sont surtout évolutives. La motivation est un facteur clé dans tout processus d'innovation en éducation. Nous avons adapté la pyramide de Roland Viau, pour identifier les facteurs de motivation internes et externes qui nous sont apparus comme indispensables pour créer et mettre en place nos innovations. Il est à noter que le mot innovation est en soi non durable car toute innovation est très vite obsolète. Notre projet a duré douze années mais devait chaque année faire preuve de créativité pour se renouveler en permanence, en fonction de l'actualité. Le concept de développement durable, est sous l'œil de la critique sociologique dans de nombreux écrits. Barbara Bader et Lucie Sauvé (2012) en font état mais il nous paraissait néanmoins important de le situer historiquement et politiquement et d'en faire un élément à part entière de l'éducation tel que le préconise l'Unesco dans sa décennie de l'éducation en vue du développement durable 2004-2014.



Notre volonté était importante, deux enseignantes ont rapidement attiré d'autres collègues dans le projet. La direction par son soutien et sa stimulation (vouloir créer des formations continuées) nous a

aidés dans la mise en place de la formation. Nous avons cherché et trouvé les moyens pour le faire au niveau budgétaire, 50% d'apport interne et 50% d'apport du Fonds social européen.

Quels contenus, quels outils, quelles démarches et pour travailler quelles capacités ?

L'importance des outils, des supports didactiques et des partenariats est très vite apparue. Le concept de développement durable était en plein essor dans les sphères politico-économiques, dans les associations, dans les médias, chacun prenant dans ce nouveau paradigme la dimension qu'il souhaitait voir se développer. L'évolution rapide des connaissances et de nombreuses questions nouvelles, dites socialement vives ont émergé. Choisir des contenus de base pour alphabétiser scientifiquement en éducation aux risques exigeait une prise de recul épistémologique, une vision systémique et parallèlement une adaptation constante aux questions nouvelles. Cela représentait un vrai challenge pour les formateurs d'aborder des incertitudes, des questions encore controversées émises par des lanceurs d'alerte et traitées par les médias.

Les contenus ont constamment été remis en question, les formateurs devaient innover, être capables d'autocritique, de chercher et de se réguler. Durant ces 12 années de vie de la formation, nous avons organisé différents modules complémentaires et des stages en partenariat avec des lieux, associations, institutions, entreprises qui avaient besoin de personnel formé en EDD. Certains axes étaient pointus et parfois, nous ne les avons pas prévus. Eduquer le personnel d'un syndicat aux normes ISO, changer les comportements de parents et d'une crèche par rapport aux risques du bisphénol A, les sujets divers abordés nous ont imposé le recours à diverses expertises (médecine environnementale, droit, économie). De nombreuses recherches documentaires et investigations furent menées avec les apprenants et les formateurs. L'aide du laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences de Genève et des collaborations avec André Giordan lors de colloques sur l'apprendre ont été formatives pour notre équipe. Les modules et activités ciblaient des besoins identifiés qui étaient insuffisamment développés dans nos formations initiales d'enseignants (gestion de conflits). Les risques et des controverses ont, au fur et à mesure des besoins, étoffé certains modules ou en ont réduit d'autres.

La formation a encore évolué en contenus par la suite en intégrant l'éducation en genre ou un module sur les économies solidaires, sociales et circulaires. Les problématiques concernant les pays en développement n'ont pas été oubliées. Selon les groupes d'adultes qui arrivaient en formation, nous avons dû nous adapter mais néanmoins nous avons souvent un sentiment de manque d'approfondissement. En trois mois (durée de la formation) nous abordions énormément de concepts que nous devons vulgariser et nous présentions de nombreux outils. Assez rapidement nous avons développé un centre de ressources documentaires qui a attiré également les collègues externes à la formation, des étudiants en recherche pour des travaux de fin d'études ou des partenaires internationaux.

Pour la qualité de la formation nous ne dépassions pas un nombre de 20 apprenants par session organisée, et ce deux fois par an de 2001 à 2012.

Sur base des 440 personnes qui ont suivi ces modules, nous avons pu dégager des profils souhaitant suivre une formation afin d'appréhender les interactions et les questions de santé environnementale ou des questions socialement vives. En raison de la gratuité de la formation nous avons de nombreux candidats que nous avons sélectionnés sur base de leur CV et d'interviews permettant de cerner leur motivation. Ils souhaitaient devenir des intervenants éducatifs développeurs de projets

pédagogiques. Souvent ils avaient le désir d'amener des changements de comportements (alimentation durable, mobilité, énergie, consommations responsables et équitables).

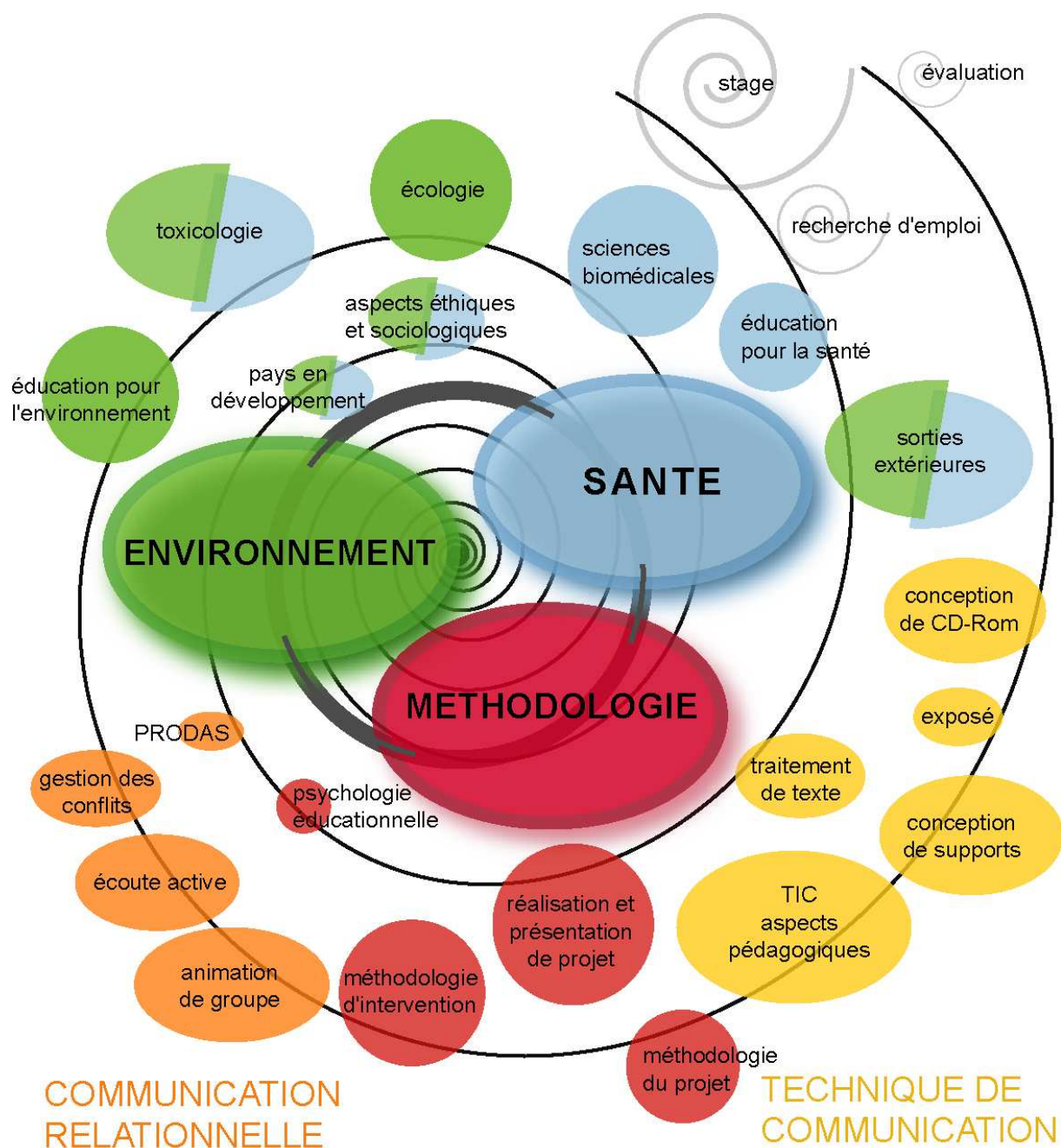
Par les stages réalisés, nous avons découvert que de telles interventions éducatives pouvaient se développer dans beaucoup d'autres cadres que le milieu scolaire et donc avec d'autres profils professionnels. Les besoins ont été rencontrés dans des maisons médicales, agence énergie, éco-construction, associations diverses, entreprises, journaux, institutions publiques.

Nous voulions partir des apprenants, de leurs besoins, de leurs représentations.

Dès les premières sessions de la formation nous avons utilisé les questions des apprenants, amener de vrais débats, créé de nouveaux modules en partenariats externes et cherché de nouvelles expertises. Entre chaque session organisée nous avons effectué notre évaluation et des régulations. Cette formation prévoyait de socio-construire en fonction des apprenants, de débattre pour déconstruire et construire. Les enseignants ont dû s'adapter à un public adulte très hétérogène, ayant parfois déjà un projet personnel à développer. Les formateurs qualifiés étaient pour la plupart issus de formations scientifiques (biologistes, écologues, santé publique, géographe, médecins). D'autres étaient psychopédagogues, philosophes ou partenaires du milieu associatif ou privé. Un module éthique fut rapidement intégré car cette réflexion nous paraissait indispensable. Comme l'écrit Lina Bertoli dans éthique éducation, un autre regard :

« la présence de l'éthique dans les sciences se fait jour lorsque nous choisissons de nous représenter comme des constructeurs du monde. Nous vivons dans un monde qui prend sa forme à partir des connaissances que nous en avons. Et nous vivons, par rapport à ce monde, tout le sens de nos responsabilités, voire de notre liberté »

Nous n'étions pas des constructeurs du monde mais des enseignants engagés se considérant comme des acteurs de changements. Le modèle en spirale, partant de l'apprenant, se construisant progressivement à donner naissance à cette carte conceptuelle de notre formation.



Les politiques de l'éducation, les réflexions éthiques et les impacts socioéconomiques actuels sont donc au cœur des questionnements des diverses « éducations à ». Le croisement entre éducation au développement (nord sud) et éducation environnementale ou toute autre approche éducative d'ouverture avec des partenariats externes nécessitent de s'interroger sur la nuance entre les éducations à et les éducations « pour ». La volonté et les objectifs viennent-ils de l'institution (direction), des acteurs (enseignants, étudiants, personnels, parents), des médias, des associations ou sont-ils commandités et par qui ? (lobbys, pouvoirs politiques, lignes directrices de l'Europe ?). Nous avons du nous positionner, quitter notre neutralité pour nous engager. Nous nous sommes référés à l'ouvrage « éducation pour l'environnement en vue du développement durable » écrit par André Giordan et Christian Souchon (2008) et appuyés sur la mise en place par l'Unesco, dès 2004, de la décennie de l'EDD. Le texte fondateur d'Edgar Morin *Les 7 savoirs essentiels pour l'éducation du futur*, justifiait l'existence d'une formation comme la nôtre et était suffisant pour répondre

positivement aux questions suivantes: Les enseignants doivent-ils s'engager dans l'apprentissage des risques, du complexe, des incertitudes des problématiques sociétales ? Doivent-ils s'engager « pour » les générations futures ? Les réflexions de Morin m'ont également motivée à former de façon critique au paradigme du développement durable. Alphabétiser scientifiquement, culturellement et éthiquement ne pouvait que nous amener à ce sens critique tant le concept était parfois galvaudé et mal exploité dans la réalité.

L'empathie et la capacité en communication nous sont également apparues comme des qualités indispensables à travailler avec les stagiaires. Certains apprenants souhaitaient être informés pour comprendre mais n'étaient pas nécessairement capables de finir la formation par un stage actif. Tous les formés n'avaient pas nécessairement des capacités pédagogiques ou la créativité suffisante pour développer leur propre projet. Ils préféraient alors s'insérer dans des projets qui existaient déjà. A l'origine nous pensions que la formation allait drainer essentiellement des enseignants ou des éducateurs spécialisés mais bien d'autres formations initiales ont été attirées par la santé environnementale et l'EDD ; assistants sociaux, journalistes, agronomes, médecins, sages-femmes, infirmières, psychologues, réfugiés politiques, jeunes ou moins jeunes en recherche d'une vie professionnelle ayant du sens. Leur écoute et la prise en compte de leurs questions personnelles étaient indispensables pour susciter leur dynamique de projet. Outre une formation structurée qui nous paraissait essentielle, la multitude des sujets abordés et leur projet personnel nécessitaient du temps pour réaliser des recherches, stimuler leur créativité et leur participation. Les sessions de trois mois nous paraissaient insuffisantes pour approfondir. Une journée par semaine était une sortie co-organisée avec les stagiaires en tenant compte de leurs souhaits, de leur curiosité ou selon les opportunités du moment. Cette formation était donc conçue très différemment d'un enseignement traditionnel. Elle était exigeante, parfois déstabilisante mais moins contraignante, plus flexible, plus libre. Un travail d'équipe était important car nos objectifs devaient se compléter pour finalement aboutir à leur projet d'éducation pour le développement durable (qu'elle que soit la porte d'entrée ou l'axe par lequel les apprenants souhaitaient le développer). Des apprenants adultes motivés étaient riches de leurs bagages variés et ont beaucoup appris aux formateurs.

Fin du projet, rebondir...

Fin 2012, notre enseignement supérieur décide de se réformer et sollicite les équipes d'enseignants pour mettre en œuvre des autoévaluations de ses curriculums structurels et pour créer des démarches qualité. Notre direction estime alors que les moyens européens du FSE se font attendre trop longtemps et nous astreignent à une gestion financière et administrative trop lourde. Nous n'avons donc pas introduit un nouveau projet en 2013. Le projet CERISE est actuellement terminé mais cette expérience n'a pas été inutile. Il nous a amené diverses réflexions, démarches, didactiques spécifiques pour aborder l'incertain et les questions à débattre dans différents axes du DD. Notre équipe a créé un centre de ressources pour identifier les besoins, acquérir des supports et divers outils pédagogiques. Dans notre environnement local, nous avons cerné les associations actives, les entreprises engagées vers le durable. Nous avons pu développer des partenariats internationaux, organiser des rencontres, des séminaires. Notre institution s'est ouverte sur une toute autre manière d'envisager l'enseignement et les apprentissages. Les enseignants qui ont travaillé dans cette formation continuée ont pu intégrer dans leurs autres cours (en formation initiale) tout cet acquis. Une perméabilité entre formation continuée et formation initiale a été constatée. Nos autres étudiants ont pu avoir accès au centre de ressources et aux outils. Des semaines projets ont pu intégrer cette dimension DD en formation initiale. En ce moment nous envisageons d'insérer cette autre manière d'apprendre.

L'expertise acquise nous a été utile pour imaginer ensuite la création d'un laboratoire d'innovation en éducation permettant de valoriser idées et initiatives de nos didacticiens ou de nos étudiants. En 2013, Lié-es (laboratoire d'innovation en éducation pour l'enseignement supérieur) voit le jour dans l'institution, grâce à un budget « créative people » issu d'un fonds régional « créative Wallonia ». Pendant un an, le « laboratoire d'innovation en éducation » a questionné 12 HE de Wallonie sur leurs innovations didactiques et leurs nouvelles démarches organisationnelles. Il a sélectionné les meilleurs travaux de fin d'études de 2011, 2012 et 2013 afin de les valoriser par une remise d'awards. En octobre 2013, l'équipe de ce laboratoire a organisé un séminaire sur le futur de nos formations initiales qui a permis la rencontre des acteurs institutionnels « innovants » des HE et la remise de prix aux étudiants lauréats. Un site web a mis en partage toutes les réflexions les présentations des conférences et les meilleurs travaux.

Depuis cet évènement, j'ai recentré mes activités sur l'innovation des curriculums de formation des maîtres qui vont être modifiés dans le cadre d'un nouveau décret « paysage de l'enseignement supérieur ». L'ERE-DD fait déjà partie des nouvelles unités d'enseignement qui se créent actuellement. Il s'agit de répondre au besoin de former des enseignants qui connaîtront le concept du DD et pourront s'appuyer sur des outils-ressources dans diverses thématiques et au travers de démarches interdisciplinaires en étude du milieu (protection des ressources naturelles, de l'eau, de la biodiversité, aménagement du territoire) ou dans d'autres unités d'enseignement qui traiteront des valeurs et de citoyenneté. Il nous semble indispensable d'intégrer l'ERE-DD tout autant que d'introduire d'autres « éducations à »... Les besoins sont grands mais le temps limité et nous risquons alors de dériver dans des prescrits restant superficiels si nous ne prenons pas le temps de bien construire, de débattre et de critiquer les concepts abordés. Les écoles éco-socio-structurées sont à construire avec cohérence. Les sociétés en crise financière, nos choix de consommation, les problématiques environnementales, le savoir accessible par les TICE, le besoin d'une citoyenneté responsable sont les leviers des changements de cap au sein de nos Hautes écoles ou des écoles fondamentales. Nous espérons proposer très prochainement sur base de l'expérience CERISE, en partenariat avec des institutions partenaires, un master spécialisé en éducation au développement durable et des modules de formation continuée en ce sens.

Les états de lieux réalisés sur les pratiques de classes sont optimistes, 85 % des écoles développent des projets d'Ere-DD selon les premières analyses. A notre niveau nous devons aider ces écoles et donc former les futurs enseignants pour qu'ils puissent aborder les problématiques de risques, d'empreintes écologiques avec esprit critique. Chercher les comportements « optimums » à développer pour que ces générations futures soient capables de choisir leur avenir n'est pas simple. Comme le préconise Edgar Morin, il nous faut apprendre et préparer les enseignants à « Enseigner à vivre ».

Références Web

www.lie-es.be

www.formation-cerise.be

www.enseignement.be/ere-dd

Bibliographie

- BADER, B. et Sauvé L. (2011). *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Presses universitaires de Laval, Montréal. Col. l'espace public dirigée par Laberge Y.
- BERTOLA, L. (2004). *Ethique, éducation un autre regard*. collection Au delà des apparences ! Eds paradigmes Idéa. Giordan A.. Nice, p. 146.
- DEGRAEF, V. (2012). *Evaluation quantitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en fédération Wallonie Bruxelles*. Etude commanditée par le gouvernement de la fédération Wallonie Bruxelles.pdf.
- GIORDAN, A. et SOUCHON, C. (2008). *L'éducation pour l'environnement vers le développement durable*. Paris, Ed. Delagrave.
- MORIN, E. (1999). *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO et SEUIL.
- MORIN, E (2014). *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*. Editions Actes-Sud/ Play bac.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Col. *Pédagogies en développement, problématiques et recherches*. Bruxelles, De Boeck Université.

Méditation et réflexivité dialogique pour une éducation à la responsabilité : comment lever les obstacles inconscients et incarner ses valeurs

Hélène HAGEGE, MCF 70^e LIRDEF, Université de Montpellier

Résumé

La notion de responsabilité est au cœur de celles d'éducation et d'éthique. Elle a donc le potentiel de fédérer toutes les « éducations à ». Mais comment définir la responsabilité ? Quels peuvent être les objectifs d'une éducation à la responsabilité ? Et comment les atteindre ? En m'inspirant de théories anglo-saxonnes philosophiques récentes, je propose que la responsabilité consiste à choisir des buts associés à des valeurs responsables et à être cohérent avec ces choix. Or, cette cohérence se heurte à au moins deux types d'obstacles. Premièrement l'épistémologie institutionnelle de notre culture repose sur un dualisme qui tend à s'opposer à cet ajustement des fonctions du sujet sur ses choix. Deuxièmement des résultats récents en sciences cognitives ont mis en exergue que le sujet fonctionne en partie sur la base de processus inconscients, ou d'attitudes implicites. Or, certains de ces fonctionnements sont antagonistes avec les valeurs et buts qu'il a choisis. Les objectifs d'une éducation à la responsabilité sont donc que les sujets deviennent conscients de ces deux types d'obstacles et qu'ils s'en affranchissent. Ceci implique qu'ils opèrent une double révolution, épistémologique et phénoménologique. Ainsi, pour aider les sujets à mieux se connaître et à mieux réguler leurs fonctions, deux moyens synergiques d'introspection sont proposés, justifiés puis illustrés par leur utilisation dans des modules universitaires : la réflexivité dialogique, qui peut passer par l'écrit, et la méditation. Enfin, j'aborde les perspectives de recherche ouvertes par ces réflexions.

Mot-clés : Educations à, responsabilité, méditation, inconscient, attitudes implicites, conscience, processus duaux, valeurs, réflexivité dialogique.

Abstract

The notion of responsibility lies at the heart of those of education and ethics. It therefore has the potential to unite the "éducations à". But how to define responsibility? What might be the objectives of educating towards responsibility? And how to reach them? Drawing inspiration from recent philosophical Anglo-Saxon theories, I propose that responsibility consists in choosing goals associated with responsible values and in being consistent with these values. However, one's integrity is facing at

least two types of obstacles. First, our cultural institutional epistemology is based on a dualism that tends to prevent the adjustment of the subject's functions on his/her choices. Second, recent findings in cognitive sciences have highlighted that the subject partly functions on the basis of unconscious processes, or implicit attitudes. Yet, some of these are antagonistic with the values and goals he has chosen. Two objectives of educating towards responsibility are thus that the subjects become aware of these two types of obstacles and that they get freed of them. This implies that they operate a double revolution, epistemological and phenomenological. So, to help the subjects to better know themselves and to better regulate their functions, two synergistic means are proposed, justified and illustrated by their implementation in higher education: dialogical reflexivity, which can go through narrative writing, and meditation. In conclusion, I discuss research perspectives opened by these reflections.

Key-words: *Educations à, responsibility, meditation, unconscious, implicit attitudes, consciousness, dual processes, values, dialogical reflexivity.*

Introduction : principe et objectifs d'une éducation à la responsabilité (1)

L'éducation à la responsabilité et les « éducations à » (1.1)

La notion de responsabilité est philosophiquement au cœur de celles d'éthique et d'éducation (Paturet, 2003) : la finalité de toute démarche éthique est d'agir de manière responsable et celle de toute éducation d'élever la personne au sentiment de sa responsabilité. Dès lors « éduquer à la responsabilité » apparaît comme étant un pléonasme. Cependant, je pense ce pléonasme heuristique, tant pour ses retombées théoriques que didactiques, comme je vais l'argumenter dans ce texte.

Le terme de « responsabilité » est utilisé à diverses reprises dans les textes officiels de l'éducation nationale française (Hagège, soumis). Par ailleurs, la responsabilité apparaît au centre de l'éducation au développement durable (Pellaud, Giordan, et Eastes, 2007), laquelle semble englober toutes les « éducations à... » (la santé, l'environnement, la sécurité etc. ; FRANCE : MÉN, 2007). Il s'agit bien d'éduquer les sujets à devenir responsables de leur santé, de l'environnement etc. Ainsi, **la notion de responsabilité me semble permettre de penser un aspect transversal des « éducations à... »** et une éducation à la responsabilité de nourrir ces éducations.

Les « éducations à... » nécessitent un changement de modèle didactique, de perception du monde, de valeurs et de paradigmes et devraient être placées sous le signe de *la transformation de la personne* (Pellaud et al., 2007). Ici je pense cette transformation de la personne en termes d'évolution du sujet vers plus de responsabilité.

Mais comment définir la responsabilité ? Et quels peuvent être les objectifs d'une éducation à la responsabilité ?

La notion de responsabilité (1.2)

J'ai exploré principalement deux ancrages disciplinaires pour répondre à ces questions.

Premièrement, en psycho-sociologie morale, il est mis en avant que la responsabilité repose sur différents idéaux ou capacités : ceux de justice, de *care*, d'empathie, de cohérence etc. (revu dans Swaner, 2005). Dans mon laboratoire, nous avons particulièrement insisté sur les attitudes d'apparement avec l'environnement non humain et d'empathie (Hagège, Bogner, et Caussidier, 2009 ; Reaidi, El-Hage, et Reynaud, 2014). Dans la littérature anglo-saxonne, la vision semble aujourd'hui s'élargir sur l'idée que la responsabilité implique en fait tous les aspects de la personne (caractère, identité, personnalité etc., revu dans Swaner, 2005). Cependant la majeure partie de ces études s'intéresse davantage aux paramètres qui conditionnent les raisonnements et les jugements moraux qu'à ceux qui déterminent l'action des sujets (ibid.). Or, considérer l'action du sujet (et ses déterminants) est central dans la notion de *responsabilité*, qui renvoie étymologiquement à la capacité de *répondre* de ses actes (Hagège, 2014). **Comprendre la notion de responsabilité implique donc de comprendre quels sont les liens entre un sujet (ses caractéristiques, ses fonctionnements...) et ses actions.**

Deuxièmement, dans la philosophie morale anglo-saxonne, diverses théories s'opposent (revu dans Knobe et Doris, 2010). J'ai été particulièrement intéressée par le courant volitionniste, qui postule qu'un sujet est responsable des actions qu'il contrôle (et pas de ses actions automatiques). Autrement dit si le lien entre le sujet et ses actions correspond à du contrôle, alors le sujet est responsable de ses actes. Si cela correspond à un automatisme, il ne l'est pas. Mais que cela signifie-

t-il qu'un sujet contrôle (ou pas) ses actions ? A quoi le contrôle correspond-il physiologiquement, psychologiquement et phénoménologiquement ?

Il se trouve que les processus de contrôle et d'automatisme font l'objet de nombreuses recherches en sciences cognitives (revu par : Suhler et Churchland, 2009 ; Rolnick et Parvizi, 2011 ; Gawronski et Creighton, 2013). Cela permet de concevoir d'une manière tangible, d'une part des réponses empiriquement fondées aux questions précédentes, et, d'autre part, les conditions dans lesquelles on peut amener des sujets à contrôler davantage leurs actions, c'est-à-dire les éduquer à la responsabilité (Hagège, 2014). En effet, par exemple, les théories des processus duaux (voir partie 2.2.) postulent qu'il existe deux systèmes biologiques de traitement de l'information : le système 1 qui fonctionne automatiquement et le système 2 qui est contrôlé (ibid. ; revu par Gawronski et Creighton, 2013). Ainsi une éducation à la responsabilité devrait favoriser le système 2 au détriment du système 1 et les recherches en sciences cognitives peuvent nous suggérer des moyens pour ce faire.

Définition et objectifs d'une éducation à la responsabilité (1.3)

En bilan, je retiens comme objectifs pour une éducation à la responsabilité qu'il s'agit de développer certaines capacités ou attitudes (notamment l'empathie et l'apparement), tel qu'il y ait une cohérence entre les valeurs, buts et actions du sujet. Cette cohérence (*integrity* en anglais) est une caractéristique fondamentale du comportement éthique (Schlenker, 2008)⁹⁹. Le développement de la responsabilité du sujet implique donc un contrôle accru de ses fonctions¹⁰⁰ par lui-même, au détriment de ses automatismes, d'une manière qui prenne en compte lui-même, autrui et l'environnement non humain. Un automatisme est par définition réactionnel et non-intentionnel (Rolnick et Parvizi, 2011), tandis que le contrôle est caractérisé par le fait d'ajuster ses fonctions à un but (Suhler et Churchland, 2009).

Ainsi je propose une définition temporaire de la responsabilité : **choisir des buts associés à des valeurs responsables et ajuster ses fonctions subjectives de telle sorte qu'elles contribuent à l'accomplissement de ces buts**. Je n'ai pas la place de rapporter ici les arguments, mais une analyse fine du lien entre le fonctionnement du sujet et sa phénoménologie¹⁰¹ m'a conduite à montrer que la notion de « contrôle du sujet par lui-même » est un non-sens¹⁰² et qu'il serait donc plus approprié de parler de « régulation » pour exprimer l'ajustement des fonctions du sujet à ses buts (Hagège, 2014). La seconde partie de la définition correspond donc à la régulation qui favorise la cohérence du sujet.

Dès lors, les **deux objectifs centraux** proposés pour une éducation à la responsabilité sont d'inviter les sujets à **choisir des buts et valeurs associées**, et de créer des conditions qui leur permettent **d'agir d'une manière à s'en rapprocher effectivement**, c'est-à-dire qui favorisent la régulation de leurs fonctions vers une cohérence accrue. Par exemple, ils pourraient choisir comme but d'aider les autres, en cohérence avec des valeurs de fraternité et de solidarité, et évolueraient de manière à ce

⁹⁹ Il s'agit, notamment, de faire ce que l'on prône (voir partie 2.1.), pas comme Rousseau (1712-1778), par exemple, l'un des plus grands penseurs français sur l'éducation qui a envoyé tous ses enfants à l'assistance publique et ne leur a donc pas appliqué ses beaux principes.

¹⁰⁰ « Fonctions » renvoie ici à toutes les manifestations d'un sujet : perceptions, sensations, actions, émotions et pensées. Ces phénomènes peuvent être vécus consciemment ou inconsciemment (voir 2.2.).

¹⁰¹ Dans ce texte la « phénoménologie du sujet » signifie son expérience consciente, c'est-à-dire sa connaissance directe de tous les phénomènes (cf. les différentes fonctions²) qui émergent à sa conscience.

¹⁰² Certaines études tendent même à montrer que les tentatives de contrôle du sujet par lui-même produisent des effets opposés à ceux qui sont désirés (Cottraux, 2007), notamment par un « effet ironique de rebond » (Wegner, 1994).

que leurs fonctions (pensées, actions etc.) aident effectivement les autres. Cela impliquerait donc qu'ils prennent conscience de leurs contradictions, notamment de leurs fonctions empreintes d'égoïsme qui nuisent à autrui, et qu'ils acquièrent les moyens de changer ces fonctions, pour évoluer en cohérence avec leurs valeurs.

Comment donc réaliser ces deux objectifs ? Répondre à cette question implique de connaître les obstacles éventuels (abordés en 2., dans la partie suivante). Les voies facilitatrices (abordées dans la partie 3.) apparaîtront dès lors comme celles qui vont lever ces obstacles.

Des obstacles aux éducations à la responsabilité (2)

Deux constats peuvent être faits concernant les difficultés rencontrées par une éducation à la responsabilité. Premièrement il est clair qu'informer les sujets, par exemple sur les dangers sanitaires du tabac, suffit rarement pour qu'ils veuillent arrêter de fumer. Fumer implique des gestes, des sensations corporelles et des émotions (de plaisir notamment) : cela implique l'action du sujet et sa relation à son corps. Or il y a là un obstacle culturel et épistémologique dans les normes fonctionnelles de l'école qui tend à négliger le corps et les émotions dans les apprentissages (expliqué en 2.1.). Deuxièmement, même si le sujet se motive pour arrêter de fumer, il n'en est alors pas pour autant toujours capable ! Que se passe-t-il en lui qui l'en empêche ? Autrement dit, qu'est-ce qui dans son fonctionnement fait obstacle à la régulation de ses fonctions, en particulier à sa cohérence ? (réponses proposées en 2.2.).

L'épistémologie institutionnelle de notre culture (2.1)

En France, et plus généralement dans le monde occidental, nous vivons à travers une épistémologie dualiste assise institutionnellement (Le Moigne, 1995) qui tend à séparer cognition et émotion, corps et esprit, sujet et objet, intérieur et extérieur, etc. L'échelle de valeurs correspondante accorde chez nous une suprématie au savoir, au détriment du faire (Masciotra, Roth, et Morel, 2008 ; Hagège, 2013 ; Dang et Hagège, soumis). Ce filtre à travers lequel nous percevons le réel induit trois types de biais interdépendants, qui font obstacle à l'éducation à la responsabilité.

Premièrement, les formateurs ou professeurs ne font parfois pas l'effort d'avoir un comportement cohérent avec leur discours. Des études récentes ont montré que des professeurs d'éthique ne se comportent pas plus éthiquement que d'autres professeurs sur certains points (Schwitzgebel et Rust, 2009) et parfois se comportent même pire (Schwitzgebel, 2009). Ceci montre que la réflexion philosophique sur les questions éthiques est, si ce n'est moralement inutile, du moins insuffisante, même pour un expert. De plus, quel crédit accorderiez-vous à un formateur qui fait le contraire de ce qu'il dit ? Il me semble que si l'objectif de la formation n'est pas seulement une transmission de savoir, mais aussi une transformation de la personne incluant son agir, alors le manque de cohérence du formateur vis-à-vis de ses propos constitue un obstacle à la transformation des sujets. Notamment, il est clair qu'un sujet humain imite autrui, consciemment ou pas, et que c'est là une modalité majeure d'apprentissage (Hagège, 2014). Une visée efficace pour un formateur est donc à mon avis d'incarner lui-même ses propres valeurs et son discours afin de constituer un modèle vivant de ce qu'il met en avant.

Deuxièmement, les savoirs scolaires portent essentiellement sur la compréhension du monde extérieur. Or, focaliser son attention sur les causes extérieures des phénomènes (par exemple sur le

rôle de la pollution industrielle dans le réchauffement climatique) tend à s'opposer à la prise de responsabilités individuelles (Pellaud et al., 2007). En effet, considérer la source du problème comme étant extérieure à soi, nous empêche à tort de prendre conscience que nos fonctionnements contribuent au problème (Brownstein, soumis). De plus, comme nous l'avons vu plus haut avec l'exemple de l'arrêt du tabac, l'information et la motivation sont nécessaires pour changer d'agir, mais souvent pas suffisantes. La transformation de la personne, qui peut être envisagée comme un changement de dispositions ou d'habitudes (Lange, 2014), requiert à mon avis des connaissances théoriques qui permettent de la comprendre. Il me paraît notamment nécessaire de disposer de savoirs psychologiques et spirituels (Note 1 de l'Annexe 1) qui expliquent les fonctionnements subjectifs et les moyens de les réguler, pour que chacun les (se) comprenne¹⁰³ : pour savoir, par exemple, comment une colère peut nous conduire à manquer de respect à quelqu'un, même si nous plaçons le respect parmi nos valeurs cible, et comment réguler une telle émotion. L'épistémologie institutionnelle tend à nous faire croire au contraire que nous sommes des êtres rationnels transparents à nous-mêmes⁴ qui générons nos actions par choix conscient (Brandtstädter, 2007 ; Hagège, 2014). Or une importante quantité de résultats de diverses disciplines de sciences cognitives a clairement montré que ce n'était pas le cas (ibid., voir aussi la sous-partie 2.2.).

Enfin, l'action en situation (Lange, 2014), le corps et la relation au corps sont largement négligés dans les apprentissages curriculaires au détriment des savoirs théoriques (Masciotra et al., 2008). Ainsi le sport et l'art sont considérés comme des matières minoritaires, accessoires, et les filières manuelles de professionnalisation comme des voies de garage pour les élèves ayant échoué dans les filières générales. Et il semble que le système continue à faire croire aux enseignants que tête et corps sont dissociables et que seule la première est nécessaire aux apprentissages théoriques, ce qui est scientifiquement contestable (ibid.).

En bilan, la faible prise en compte des émotions, du corps et de l'action en situation dans les pratiques scolaires, l'absence de savoirs théoriques pour les comprendre dans les curricula et la doxa erronée qui fait agir comme si tout cela était dispensable à la transformation de la personne font obstacles à l'éducation à la responsabilité.

Les attitudes implicites et autres obstacles individuels inconscients (2.2)

Admettons à présent qu'un sujet soit suffisamment informé et motivé pour agir en cohérence avec des buts choisis, et que son épistémologie personnelle ait évolué favorablement, avec l'intégration d'une vision complexe, qui considère l'interdépendance (entre soi et le monde, son corps et son esprit etc.). Lui suffit-il de souhaiter être cohérent pour y parvenir immédiatement ? Assurément non. Des obstacles ont fait l'objet d'études récentes en sciences cognitives dans au moins trois champs de recherche distincts mais reliés entre eux.

Le premier champ d'étude, en psychosociologie, s'intéresse aux « attitudes raciales ». Il y avait été fait le constat aux Etats-Unis que même si les valeurs déclaratives des sujets avaient évolué ces dernières décennies vers plus de tolérance et d'égalitarisme, la discrimination envers les afro-américains demeurait assez élevée (revu par Pearson, Dovidio, et Gaertner, 2009). En étudiant ce paradoxe, des chercheurs ont mis en évidence des attitudes implicites racistes. Pour ce faire, ils mesurent par exemple le temps de réaction des sujets dans des tâches qui impliquent des

¹⁰³ La France est un des rares pays européens à ne pas inclure des cours obligatoires de psychologie dans les années de formation des enseignants. Ces professionnels y sont formés et sélectionnés majoritairement sur leurs connaissances disciplinaires, comme s'il n'était pas nécessaire d'apprendre comment un sujet fonctionne sur le plan émotionnel et dans ses relations avec autrui pour le savoir... comme si on le savait *de facto*, c'est-à-dire comme si chacun était transparent à lui-même et aux autres.

associations entre des visages de personnes noires et des mots à valence positive ou négative¹⁰⁴. Un ensemble assez vaste d'études tend à montrer que la plupart des sujets interrogés ont des valeurs déclaratives (ou attitudes explicites) égalitaires, des attitudes implicites racistes et que leur comportement est bien davantage corrélé à leurs attitudes implicites qu'aux explicites (ibid. ; Brownstein, soumis). Une interprétation est qu'ils ont endossé inconsciemment¹⁰⁵ des stéréotypes culturels discriminatoires¹⁰⁶. Autrement dit la plupart des sujets se déclarent non raciste, tout en étant de bonne foi, mais discriminent sans même s'en rendre compte car ils agissent malgré eux selon de coriaces stéréotypes culturels racistes.

Un deuxième domaine de recherche, incluant des cadres de psychologie et de neurologie notamment, étudie de manière plus générale ce qui est appelé les processus duaux (revu par Gawronski et Creighton, 2013). L'idée est que les sujets fonctionnent selon deux modalités qui correspondent à deux systèmes biologiques de traitement de l'information : le système 1, inconscient, automatique, rapide, à haute capacité de traitement de données... et le système 2, conscient, contrôlé, lent, à faible capacité etc. Les attitudes implicites relèveraient du premier et les attitudes explicites du second. Les auteurs ne s'accordent pas tous dans les détails de la théorie mais un consensus se dégage sur ce principe général (ibid.). Ainsi, une partie des choix, buts, valeurs et actions semble « calculée » et implémentée inconsciemment.

Enfin, un autre ensemble de travaux se focalise plus spécifiquement sur les processus inconscients (revu par Bargh et Morsella, 2008 et par Berlin, 2011). Ces études ont donné lieu à une théorisation originale de ce qui est appelé « le nouvel inconscient » (par distinction d'avec l'inconscient psychanalytique ; Bargh et Morsella, 2008). Cet inconscient apparaît comme intelligent et efficace (ibid.). Là encore, avec des paradigmes expérimentaux ingénieux, les fonctionnements des sujets sont étudiés en laboratoire. Par exemple, des expérimentateurs soumettent des sujets à un dilemme moral soit en leur laissant du temps pour y réfléchir (condition consciente), soit en les distrayant par une tâche pour les en empêcher (condition où l'on suppose qu'une réponse a été calculée inconsciemment ; Ham et van den Bos, 2010). Les réponses sont statistiquement différentes entre les deux groupes et leurs implications éthiques aussi (ibid.).

En bilan, **des processus inconscients font que le sujet agit parfois d'une manière contraire à ses valeurs et buts choisis sans même le savoir**. Autrement dit, dans ce cas, le sujet peut avoir l'impression qu'il se rapproche de son but, alors qu'en fait il s'en éloigne. De tels processus constituent donc manifestement des obstacles à la transformation des sujets requise pour une éducation à la responsabilité et plus particulièrement à leur cohérence.

Conclusion : une double révolution nécessaire pour lever ces obstacles (2.3)

Par analogie avec des résultats de la didactique de la biologie qui ont montré l'importance de la prise en compte des conceptions initiales des apprenants pour l'apprentissage des concepts scientifiques (Giordan et DeVecchi, 1994), il me paraît évident que si les deux obstacles présentés précédemment ne sont pas pris en compte en faisant l'objet d'un apprentissage spécifique, ils perdureront et bloqueront la transformation des sujets. Un tel apprentissage viserait à rendre les sujets conscients de leurs conditionnements épistémologiques et culturels, ainsi que de leurs

¹⁰⁴ Certains de ces tests sont disponibles en ligne en français :

<https://implicit.harvard.edu/implicit/france/>. Notez que ces tests d'associations implicites (IAT) ne constituent pas la seule modalité pour évaluer les attitudes implicites.

¹⁰⁵ Le fait que les attitudes implicites soient inconscientes fait l'objet de discussions (Gawronski, Hofmann, & Wilbur, 2006 ; Hahn, Judd, Hirsh, & Blair, 2014).

¹⁰⁶ Différents types de causes expliquent la formation des attitudes implicites, parmi lesquels les expériences de socialisation, l'appartenance à un groupe etc. (revu par Gawronski & Sritharan, 2010).

attitudes implicites et autres fonctions inconscientes. Tous ces conditionnements ainsi que leurs conséquences semblent en effet en grande partie inconscients chez la plupart des sujets. Cette transformation implique donc une révolution d'ordre phénoménologique : il s'agit de changer sa conscience pour développer une meilleure connaissance et perception de soi. Or cette révolution ne semble pas pouvoir s'opérer lorsque le regard reste focalisé sur l'extérieur (Cottraux, 2007). Il s'agit au contraire de focaliser son regard (c'est-à-dire son attention consciente) vers l'intérieur (Welwood, 1977). A l'inverse du cogito Cartésien – et donc de l'épistémologie institutionnelle actuellement dominante (Hagège, 2013) – elle procède en effet d'un mouvement qui va de l'extérieur vers l'intérieur : elle requiert de prendre sa propre subjectivité comme objet d'attention, de prendre conscience de son fonctionnement et d'en devenir responsable (ibid.). **La révolution phénoménologique requise se double donc d'une révolution épistémologique**, qui consiste à dépasser le dualisme et d'autres fondements sur la base desquels les sujets fonctionnent implicitement (individualisme, universalisme etc. ; ibid.).

Des moyens pédagogiques pour dépasser ces obstacles inconscients : méditation et réflexivité dialogique (3)

Nous avons identifié des objectifs d'une éducation à la responsabilité (1.), des obstacles à la réalisation de ces objectifs (2.) et le principe de leur dépassement (2.3.). A présent se pose la question de savoir comment on peut concrètement dépasser ces obstacles à travers des actions éducatives. En résumé, il s'agit de mieux se connaître, d'avoir une vision plus objective de soi-même et de son propre fonctionnement (Hagège, 2014). Je vais donc proposer des éléments de réponse à la question « **comment éduquer à la responsabilité ?** », en justifiant deux approches choisies (en 3.1.), puis en illustrant leur mise en œuvre à l'université (en 3.2.).

Principes généraux et justification des moyens identifiés (3.1)

Introspection médiée par le langage via un réflecteur extérieur et réflexivité dialogique

Différents moyens pour transformer les attitudes implicites ont été testés en laboratoire, mais leur efficacité à long terme n'a pas été prouvée ni étudiée (revu dans Gawronski et Sritharan, 2010 ; Lai, Hoffman, et Nosek, 2013). De plus, la plupart consistent en un conditionnement du sujet à son insu (ibid.) et ne sont donc pas compatibles avec la visée éducative (Paturet, 2003). Ce n'est pas le cas des deux moyens suivants. L'introspection rétroactive d'un moment où le sujet n'a pas réussi à avoir un comportement égalitaire permettrait de changer ses associations stéréotypiques (Moskowitz et Li, 2011). Aussi, la prise de conscience d'une action discriminante associée à un regret et à l'occasion de mieux faire permettrait de changer le biais (Amodio, Devine, et Harmon-Jones, 2007). Il semble donc que la mise en œuvre d'une réflexivité sur ses agissements passés permette une prise de conscience et une transformation des habitudes (Hagège, soumis).

Le dialogue et l'écriture semblent être des moyens efficaces pour ce faire (ibid.). Ces moyens mobilisent des réflecteurs qui favorisent l'introspection : l'autre ou le support écrit, respectivement. J'ai nommé le processus sous-jacent, qui implique une mise en dialogue des buts et valeurs personnels avec ceux des autres, « réflexivité dialogique » (ibid.).

Introspection directe et non conceptuelle par la méditation

Il existe aussi des moyens directs (i.e. sans réflecteur) et non conceptuels d'introspection. Ils correspondent à des méthodes d'entraînement à la pleine conscience et sont regroupés sous le nom générique de « méditation » (Lutz, Slagter, Dunne, et Davidson, 2008). D'une manière générale, la méditation consiste à maintenir son attention dans l'instant présent, sans que la conscience ne soit focalisée sur des pensées ou absorbée par d'autres distractions (perceptuelles par exemple ; Hölzel et al., 2011). Elle améliore la conscience de son corps, la régulation de l'attention et des émotions, et change la perspective que l'on a de soi (vers une vision plus ouverte, moins statique ; revu dans *ibid.* et Braboszcz, Hahusseau, et Delorme, 2010). Chacun de ces aspects a été mis en évidence au niveau psychologique et correspond aussi à la mobilisation d'aires cérébrales particulières (*ibid.*). De fait, une pratique régulière de la méditation modifie clairement à long terme le cerveau, en augmentant l'épaisseur de matière grise et en changeant les aires cérébrales activées par défaut par exemple, d'une manière qui favorise la régulation du sujet (revu par Lutz et al., 2008 ; et par Marchand, 2014).

Plus spécifiquement, la méditation permet de détecter des émotions subtiles (Nielsen et Kaszniak, 2006) et augmente la perception des émotions (Lane, Seskevich, et Pieper, 2007). Elle diminue l'impact de l'émotionnel et augmente celui du rationnel dans la prise de décision (Kirk, Downar, et Montague, 2011). Elle permet de dé-automatiser la pensée (Levesque et Brown, 2007 ; revu par Kihlstrom, 2011), de diminuer la distraction de la conscience par les pensées (revu par Lutz et al., 2008), de favoriser la flexibilité cognitive (Moore et Malinowski, 2009) et l'ouverture d'esprit (revu par Hölzel et al., 2011). Ceci conduit à l'adoption d'un point de vue externe sur ses propres pensées (*ibid.*), ce qui permet de dynamiser la réflexion éthique (Nhim, 2014). De plus, elle augmente la compassion envers soi et l'empathie (Hölzel et al., 2011). Elle a des effets positifs sur les performances cognitives et le bien-être, particulièrement sur la libération vis-à-vis des manières habituelles de réagir (Wenk-Sormaz, 2005 ; Cottraux, 2007 ; revu dans Braboszcz et al., 2010).

En bilan, la méditation semble donc favoriser l'auto-régulation (Brown et Ryan, 2003), le système 2, au détriment du système 1, et donc la responsabilité, en passant notamment par la connaissance et l'acceptation de ses fonctions, notamment des pensées et des émotions.

Malgré l'abondance de données sur les effets biologiques et psycho-sociaux de la méditation, peu de travaux semblent avoir directement questionné cela en termes de passage de l'inconscient à la conscience (*consciousness* en anglais) ou de modification des attitudes implicites. Empiriquement, il a été montré que la pleine conscience modère les effets de dispositions implicites sur le comportement (Levesque et Brown, 2007) et aussi que la méditation favorise l'accès inconscient à des informations subliminales (Strick, van Noorden, Ritskes, de Ruiter, et Dijksterhuis, 2012). Toutefois, les savoirs issus de pratiques cliniques et thérapeutiques tendent à montrer que l'auto-régulation permise par la méditation passe par un gain de conscience (*awareness* en anglais), d'acceptation de soi et de ses fonctionnements (Cottraux, 2007 ; Hölzel et al., 2011 ; voir dans Hagège, 2014). Aussi Welwood (1977) explique bien comment la méditation, en entraînant à une attention diffuse équilibrée¹⁰⁷ permet d'opérer la double révolution évoquée plus haut (en 1.3.) ; elle permet d'entrer dans un état de conscience qui correspond à une expérience de non dualité dans un champ élargi de réalité (Deshmukh, 2006). Cela rend l'expérience phénoménologique plus congruente avec l'agir et les autres fonctions du sujet, et donc plus objective (Hagège, 2014).

¹⁰⁷ L'équanimité correspond à un état de conscience dans lequel tous les phénomènes sont perçus à égalité, indépendamment de leur origine ou de préférences subjectives (Desbordes et al., 2014). Elle se distingue donc de l'état de conscience ordinaire dans lequel l'individu interagit d'une manière biaisée avec son environnement en fonction de préférences culturelles et personnelles (voir partie 2).

Synergie et nécessité des deux moyens proposés

Pour conclure, je souhaite insister sur l'importance du couplage entre méditation et réflexivité dialogique (discuté dans Hagège, soumis). Des études ont évalué un impact positif d'un tel couplage sur la régulation des fonctions du sujet en contexte universitaire (revu par Shapiro, Brown, et Astin, 2011). De plus, l'introspection narrative par l'écriture et l'introspection directe via la méditation s'inscrivent dans un même processus (Moffett, 1982) et génèrent des effets similaires (Brosschot, Verkuil, et Thayer, 2010). La réflexivité dialogique paraît primordiale pour orienter son intention vers des buts responsables, donc pour que les fonctions puissent contribuer à leur réalisation (Hagège, 2014) et pour le processus éducatif envisagé. Son impact serait vraisemblablement limité sans la révolution phénoménologique permise par la méditation.

A présent je vais illustrer ces propos avec des méthodes que j'emploie dans des modules universitaires optionnels de la faculté des sciences à l'Université de Montpellier.

Exemples particuliers de mise en œuvre de ces moyens dans des modules universitaires visant à éduquer à la responsabilité (3.2)

Dans cette partie je souhaite proposer des éléments de réponse concrets à la question : **comment lever les obstacles, précédemment mis en exergue, dans des enseignements universitaires ?** Trois modules, dont je suis responsable en 2015, ont cet objectif (Annexe 1). Brièvement, ces modules ont comme objectifs communs de :

- faire prendre conscience à chacun de ses fonctionnements subjectifs
- décortiquer les logiques des normes fonctionnelles personnelles et sociales (dans l'enseignement, les sciences et/ou la vie de tous les jours)
- montrer que des choix sont possibles au-delà de la reproduction *automatique* de ces normes
- favoriser la créativité en la valorisant et en sécurisant les sujets sur le plan psycho-affectif
- inviter les sujets à réfléchir, à se positionner, à formuler des choix de buts et de valeurs

Exemple d'un outil qui favorise la réflexivité dialogique : le carnet de bord

Dans le module HLSE404 (Annexe 1), je fais tenir aux étudiants un carnet de bord (Annexe 2), dans lequel ils doivent consigner la manière dont les enseignements abordés dans le module leur permettent de comprendre ou de faire évoluer leurs fonctionnements. Un cours concerne l'attitude affective vis-à-vis de l'erreur et son rôle inhibiteur des apprentissages (Tableau 1).

Extraits de carnet de bord d'étudiantes

« Lors de la rédaction d'un rapport en me rendant compte que j'avais fait une erreur, j'ai ressenti un agacement, une sensation de malaise.

Connotation de faute, pas le droit à l'erreur.

→ Connotation de faute morale (...) »

« La peur de l'erreur peut bloquer certains

Mon interprétation

Il me semble que remplir le carnet de bord a aidé l'étudiante à prendre conscience de sa relation affective avec l'erreur. Elle a pu ainsi intégrer la sensation et appliquer la théorie vue en cours à son propre cas. Elle peut en apprécier le caractère opérationnel. De plus, comme le langage permet de réguler les émotions (Favre, 1998), je fais l'hypothèse que cela contribue à pacifier sa relation à l'erreur.

L'étudiante exprime ici implicitement qu'elle a pu dépasser sa

élèves.

Expériences personnelles : meilleures notes depuis que je marque des réponses sur ma copie alors que je ne suis pas sûre à 100%. »

peur de l'erreur grâce à la théorie vue en cours. Avoir écrit cela peut l'avoir aidée à prendre conscience de son changement de fonctionnement et de cet effet positif sur ses notes, et donc de mieux l'intégrer.

Tableau 1 – Illustration de contenus de carnet de bord et leur interprétation

Aussi, voici les catégories de réponses constituées après que les étudiants aient répondu à la fin du module en 2014 à la question « *Avez-vous eu le sentiment que le carnet de bord vous a apporté quelque chose ? Si oui, quoi, et si non pourquoi ?* » :

- 15/20 « oui » :

4 Clarification du ressenti

4 Clarification des idées/ pour plus tard

8 Prise de conscience / idées nouvelles

« Oui, cela m'a permis de me poser des questions sur ce que je savais ou pensais savoir, sans y avoir vraiment réfléchi, ni essayé de changer mon point de vue. »

- 3/20 « plus ou moins » : *avec le recul ça permet de réfléchir, prendre conscience des pensées et émotions, pas l'habitude d'écrire.*

- 2/20 « non » : *pas l'habitude d'écrire ses sentiments*

Ces résultats sont issus d'une simple évaluation non scientifique. Toutefois, celle-ci et mon expérience m'intiment de penser que l'utilisation du carnet de bord permet i) dans certains cas des prises de conscience et l'évolution vers des fonctionnements choisis et ii) la mise en œuvre d'une réflexivité dialogique. Nous pouvons relever également la difficulté exprimée par une minorité de passer par l'écriture narrative (pour une demande universitaire).

Exemple d'un module de méditation

Voici quelques extraits choisis d'impressions générales sur le module de méditation (HLSE404G, Annexe 1) :

- « *Les réflexions sur les valeurs aident à avoir un nouveau point de vue* »

- « *Ce module permet d'ouvrir l'esprit de beaucoup de gens, ce qui contribuera à rendre d'autres gens heureux.* »

- « *« Prenez la responsabilité de ce que vous dites » »*

- « *C'est surtout l'idée d'envisager de vivre le présent d'une autre manière que j'ai trouvée intéressante* »

- « *L'approche de la méditation, l'apprentissage de la prise de conscience. Apprendre à contrôler ses émotions, ses pensées (...)* ».

Aussi, dans le tableau 2 sont reportées des témoignages plus précis d'une étudiante.

Extrait de réponses à une question écrite

« Cette démarche [...] m'a permis de voir les choses [...] d'un point de vue que je n'avais jamais exploré sans la méditation et l'apprentissage de cette démarche éthique. J'ai toujours pris soin de mon apparence physique en faisant attention au moindre détail vestimentaire et autres, et avant c'était ce que j'appelais « prendre soin de moi », j'ai compris que j'étais hors sujet et j'ai pu adopté un fonctionnement différent parce que ce besoin-là de toujours avoir la dernière montre de telle marque ou le dernier jean tendance, n'est je me rends compte loin d'être un besoin vital. »

« Personnellement la méditation et les enseignements reçus lors de ce module m'ont permis en partie de faire abstraction de cette conduite dictée par le mental et d'apprendre à mieux contrôler l'égo. Pour exemple, je suis une personne nerveuse qui me met dans une colère hallucinante pour pas grand-chose [...] et depuis les premières séances, je suis parvenue à être plus calme, posée et « consciente ». »

Mon interprétation

Je précise que le matérialisme et le rapport à la consommation n'a pas été directement abordé dans le module. Ici l'étudiante semble donc avoir pris conscience des soubassements erronés de certains de ses fonctionnements (et peut-être aussi des fonctionnements eux-mêmes) : qu'elle ne trouverait pas le bonheur dans la consommation ou en soignant son apparence. Ce module a donc vraisemblablement contribué au développement de sa responsabilité.

L'étudiante exprime ici que la méditation et la réflexivité dialogique lui ont permis de mieux réguler ses émotions et donc d'améliorer son relationnel avec les autres – et donc sa responsabilité vis-à-vis de ses propres fonctions (plus particulièrement ici ses émotions).

Tableau 2 – Extraits de réponses écrites concernant le module HLSEG404 et leur interprétation

Conclusion et perspectives

En conclusion, éduquer à la responsabilité consiste, selon la présente acception, à créer les conditions qui permettent aux sujets de choisir leurs valeurs, de se fixer des buts en cohérence avec elles et de devenir capable de les atteindre. Il s'agit pour cela de devenir responsable de sa culture et de ses fonctionnements (pensées, émotions, actions...), par le moyen d'en avoir conscience, ce qui permet de les réguler d'une manière appropriée et donc de devenir cohérent. Ceci consiste en une émancipation du sujet, conscient que son action en situation (Masciotra et al., 2008), ses valeurs et son épistémologie d'une part émergent de l'interaction entre son monde intérieur individuel (avec ses dimensions psychologiques et spirituelles) et son univers extérieur (décrit par des savoirs scientifiques, artistiques...) et d'autre part les transforment en retour. C'est pour cela qu'une telle éducation requiert les différents types de savoirs correspondant (axiologiques, épistémologiques, psychologiques, spirituels, scientifiques, artistiques...) et aussi des compétences psycho-sociales et attentionnelles (Hagège, soumis).

J'ai donné quelques exemples d'outils pédagogiques pour opérer la double révolution épistémologique et phénoménologique en jeu, dont mon expérience et des données disponibles dans la littérature m'intiment de penser qu'ils sont efficaces au moins chez une partie des étudiants. Comme présenté sur le site pédagogique des modules ici évoqués, j'ai créé également d'autres outils pour éduquer à la responsabilité. Des études restent nécessaires pour étudier plus rigoureusement les effets à court terme de ces méthodes, en évaluer les effets à long terme et la nature d'éventuelles résistances (autres que celle évoquée ici en 3.2.1.). Par exemple des entretiens d'explicitation peuvent être envisagés pour valider l'interprétation des modules que je propose ici. Aussi, un protocole incluant l'évaluation des attitudes implicites et de leur concordance avec les attitudes

explicités des sujets est actuellement en cours d'élaboration pour étudier l'impact conjoint de la méditation et de la réflexivité dialogique sur la responsabilité.

Ici je me suis concentrée sur l'éducation à la responsabilité en contexte universitaire. Les méthodes préconisées ici sont aussi applicables chez les jeunes enfants (Flook et al., 2010 ; Mendelson et al., 2010 ; revu par Burke, 2010) et chez les personnes âgées (Rejeski, 2008 ; Young et Baime, 2010) et y semblent, au moins en partie, efficaces. Toutefois, comme elles invitent à une remise en question personnelle, je suppose que cette dernière est d'autant plus facilitée que la sécurité affective des sujets est importante (Favre, 2007). Le lien entre l'efficacité de ces méthodes et la sécurité affective de sujets de même âge pourrait donc également être étudié.

Aussi, il est à noter que l'applicabilité de ces méthodes paraît intimement liée à la posture de l'enseignant, à son ouverture et au fait qu'il les pratique lui-même. Leur portée me semble ainsi d'abord dépendre de l'engagement des éducateurs et formateurs à opérer eux-mêmes la double révolution nécessaire à leur responsabilité.

Références bibliographiques

- AMODIO, D., DEVINE, P., & HARMON-JONES, E. (2007). A Dynamic Model of Guilt: Implications for Motivation and Self-Regulation in the Context of Prejudice. *Psychological Science*, 18(6), 524–530.
- BARGH, J. A., and MORSELLA, E. (2008). The Unconscious Mind. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 73 - 79.
- BERLIN, H. A. (2011). The neural basis of the dynamic unconscious. *Neuropsychoanalysis*, 13(1), 5–31.
- BRABOSZCZ, C., HAHUSSEAU, S., & DELORME, A. (2010). Meditation and neuroscience: from basic research to clinical practice. In E. Carlstedt (Ed.), *Integrative clinical psychology, psychiatry and behavioral medicine: Perspectives, practices and research* (pp. 1910–1929). New York: Springer Publishing.
- BRANDTSTÄDTER, J. (2007). Causality, Intentionality, and the Causation of Intentions: The Problematic Boundary. In M. G. Ash & T. Sturm (Eds.), *Psychology's Territories* (pp. 51–66). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROSSCHOT, J. F., VERKUIL, B., & THAYER, J. F. (2010). Conscious and unconscious perseverative cognition: Is a large part of prolonged physiological activity due to unconscious stress? *Journal of Psychosomatic Research*, 69(4), 407-416.
- BROWN, K. W., & RYAN, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
- BROWNSTEIN, M. (soumis). Responsibility and Implicit Bias.
- BURKE, C. A. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144.
- COTTRAUX, J. (2007). Bases psychologiques et biologiques des émotions et les 3 vagues de TCC J. Cottraux pp.1-23. In J. Cottraux (Ed.), *Thérapie cognitive et émotions La troisième vague* (pp. 1–23). Paris: Masson.
- DANG, T. Q. H., & HAGEGE, H. (soumis). Development and Initial Validation of the French Epistemic Conceptions, Questionnaire (FECQ).
- DESBORDES, G., GARD, T., HOGE, E. A., HÖLZEL, B. K., KERR, C., LAZAR, S. W., ... VAGO, D. R. (2014). Moving beyond mindfulness: defining equanimity as an outcome measure in meditation and contemplative research. *Mindfulness*, 1–17.
- DESHMUKH, V. D. (2006). Neuroscience of meditation. *The Scientific World Journal*, 6, 2239–2253.

- FAVRE, D. (1998). Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents. *Empan*, 32, 41–45.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris: Dunod.
- FLOOK, L., SMALLEY, S. L., KITIL, M. J., GALLA, B. M., KAISER-GREENLAND, S., LOCKE, J., ... KASARI, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.
- FRANCE : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2007). *Education au développement durable. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)* (No. 2007-077).
- GAWRONSKI, B., & CREIGHTON, L. A. (2013). Dual Process Theories. In D. E. Carlston (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Cognition* (pp. 282–312). New York: Oxford University Press.
- GAWRONSKI, B., HOFMANN, W., & WILBUR, C. J. (2006). Are “implicit” attitudes unconscious? *Consciousness and Cognition*, 15(3), 485–499.
- GAWRONSKI, B., & SRITHARAN, R. (2010). Formation, change, and contextualization of mental associations: Determinants and principles of variations in implicit measures. In B. Gawronski & B. K. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications*. New York, NY: Guilford Press.
- GIORDAN, A. & DEVECCHI, G. (1994). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HAGEGE, H. (soumis). Des savoirs de référence et des compétences pour une éducation à la responsabilité.
- HAGEGE, H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. In Y. Lenoir & F. Tupin (Eds.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (pp. 89–128). Paris: l'Harmattan.
- HAGEGE, H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).
- HAGEGE, H., BOGNER, F. X., & CAUSSIDIER, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation Relative À L'environnement*, 8, 109–127.
- HAHN, A., JUDD, C. M., HIRSH, H. K., & BLAIR, I. V. (2014). Awareness of implicit attitudes. *Journal of Experimental Psychology*, 143(3), 1369–1392.
- HAM, J. & VAN DEN BOS, K. (2010). On unconscious morality: The effects of unconscious thinking on moral decision making. *Social Cognition*, 28(1), 74–83.
- HÖLZEL, B. K., LAZAR, S. W., GARD, T., SCHUMAN-OLIVIER, Z., VAGO, D. R. & OTT, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559.
- KIHLSTROM, J. F. (2011). Prospects for de-automatization. *Consciousness and Cognition*, 20(2), 332–334.
- KIRK, U., DOWNAR, J. & MONTAGUE, P. R. (2011). Interoception Drives Increased Rational Decision-Making in Meditators Playing the Ultimatum Game. *Frontiers in Neuroscience*, 5, 1–11.
- KNOBE, J., & DORIS, J. M. (2010). Responsibility. In J. M. Doris (Ed.), *The Moral Psychology Handbook*. Oxford:Oxford University Press.
- LAI, C. K., HOFFMAN, K. M., & NOSEK, B. A. (2013). Reducing implicit prejudice. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(5), 315–330.
- LANE, J. D., SESKEVICH, J. E. & PIEPER, C. F. (2007). Brief meditation training can improve perceived stress and negative mood. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 13(1), 38–44.

- LANGE, J.-M. (2014). Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : place et rôle de l'éducation. In A. Diemer & C. Marquat (Eds.), *Education au développement durable, enjeux et controverses*. Bruxelles: De Boeck.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEVESQUE, C. & BROWN, K. W. (2007). Mindfulness as a moderator of the effect of implicit motivational self-concept on day-to-day behavioral motivation. *Motivation and Emotion*, 31(4), 284–299.
- LUTZ, A., SLAGTER, H. A., DUNNE, J. D. & DAVIDSON, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169.
- MARCHAND, W. R. (2014). Neural mechanisms of mindfulness and meditation: Evidence from neuroimaging studies. *World Journal of Radiology*, 6(7), 471–479.
- MASCIOTRA, D., ROTH, W.-M., & MOREL, D. (2008). *Enaction, apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles: De Boeck.
- MENDELSON, T., GREENBERG, M. T., DARIOTIS, J. K., GOULD, L. F., RHOADES, B. L. & LEAF, P. J. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994.
- MOFFETT, J. (1982). Writing, Inner Speech, and Meditation. *College English*, 44(3), 231.
- MOORE, A., & MALINOWSKI, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176–186. doi:10.1016/j.concog.2008.12.008
- MOSKOWITZ, G. B. & LI, P. (2011). Egalitarian goals trigger stereotype inhibition: A proactive form of stereotype control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 103–116.
- NAPOLI, M., KRECH, P. R., & HOLLEY, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.
- NHIM, S. (2014). *Ethique, responsabilité et méditation* (Mémoire de master 2 Histoire, Philosophie et Didactique des Sciences). Université de Montpellier, Montpellier, France.
- NIELSEN, L. & KASZNIAK, A. W. (2006). Awareness of subtle emotional feelings: A comparison of long-term meditators and non-meditators. *Emotion*, 6(3), 392–405.
- PATURET, J.-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Paris: Erès.
- PEARSON, A. R., DOVIDIO, J. F. & GAERTNER, S. L. (2009). The Nature of Contemporary Prejudice: Insights from Aversive Racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(3), 314–338.
- PELLAUD, F., GIORDAN, A. & EASTES, R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de Traverse*, 5, 6–31.
- REAI, R., EL-HAGE, F., & REYNAUD, C. (2014). Elaboration d'indicateurs de développement d'une posture écocitoyenne chez les étudiants pour évaluer les effets de l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur. Présenté au colloque Les "éducation à" : un(des) levier(s) de transformation du système éducatif?, Rouen, France.
- REJESKI, W. J. (2008). Mindfulness: Reconnecting the Body and Mind in Geriatric Medicine and Gerontology. *The Gerontologist*, 48(2), 135–141.
- ROLNICK, J., & PARVIZI, J. (2011). Automatismes: Bridging clinical neurology with criminal law. *Epilepsy & Behavior*, 20(3), 423–427.
- SCHLENKER, B. R. (2008). Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(10), 1078–1125.
- SCHWITZGEBEL, E. (2009). Do Ethicists Steal More Books? *Philosophical Psychology*, 22(6), 711–725.

- SCHWITZGEBEL, E., & RUST, J. (2009). Do Ethicists and Political Philosophers Vote More Often Than Other Professors? *Review of Philosophy and Psychology*, (1), 189–199.
- SHAPIRO, S. L., BROWN, K. W. & ASTIN, J. A. (2011). Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research Evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493–528.
- STRICK, M., VAN NOORDEN, T. H. J., RITSKES, R. R., DE RUITER, J. R. & DIJKSTERHUIS, A. (2012). Zen meditation and access to information in the unconscious. *Consciousness and Cognition*, 21(3), 1476–1481.
- SUHLER, C. L. & CHURCHLAND, P. S. (2009). Control: conscious and otherwise. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(8), 341–347.
- SWANER, L. E. (2005). Educating for Personal and Social Responsibility: A Review of the Literature. *Liberal Education*, 91(3), 14–21.
- WEGNER, D. (1994). Ironic Processes of Mental Control. *Psychological Review*, 101(1), 34–52.
- WELWOOD, J. (1977). Meditation and the unconscious: A new perspective. *Journal of Transpersonal Psychology*, 9(1), 1–26.
- WENK-SORMAZ, H. (2005). Meditation Can Reduce Habitual Responding. *Advances in Mind-Body Medicine*, 21(34), 33–49.
- YOUNG, L. A. & BAIME, M. J. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction: Effect on Emotional Distress in Older Adults. *Complementary Health Practice Review*, 15(2), 59–64.

Annexes

Annexe 1

Publics et savoirs de références de trois modules optionnels d'éducation à la responsabilité de la faculté des sciences de l'Université de Montpellier, dirigés et mis en œuvre par l'auteur.

Code (durée)	Intitulé (nb crédits)	Début	Public	Formation pour futurs	Savoirs de référence
HLSE404 (50h)	Epistémologie, didactique et valeurs (5ECTS)	2005-2006	L2 Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	Professeurs de lycée ou collège en SVT	Epistémologie des sciences et personnelle, didactique des disciplines scientifiques, psychologie appliquée à la classe, éthique de l'enseignement
HLSEG404 (25h)	Initiation à la méditation dans une démarche éthique (2,5ECTS)	2012-2013	L2 scientifiques, option de culture générale	Divers (maths, info, physique, SVT, chimie...)	Réduction du stress basée sur la pleine conscience, épistémologie et éthique personnelles
HLSE203 (25h)	Responsabilité et fonctionnement	2012-2013	L1 CMI ¹⁰⁸ option biotechnologie	Chercheurs ou	Epistémologie et éthique scientifiques, QSSV ¹⁰⁹ ,

¹⁰⁸ Coursus Master Ingénierie

¹⁰⁹ Questions Scientifiques Socialement Vives

Note 1 : Dans tous ces modules sont enseignés aussi des savoirs psychologiques et spirituels élémentaires. Ici « spirituel » est simplement synonyme de « de l'esprit ». Nous pourrions aussi appeler cela des savoirs phénoménologiques. Il s'agit par exemple de comprendre le fonctionnement de l'ego, du mental, de la saisie cognitive ou du lien entre pensées, émotions et actions.

Note 2 : D'autres détails, des documents distribués et d'autres supports pédagogiques de ces modules sont librement accessibles sur l'espace pédagogique de la faculté des sciences de l'Université de Montpellier.

Annexe 2

Consignes distribuées aux étudiants du module HLSE404 pour la rédaction du carnet de bord :

Le support où consigner les traces de votre route : le carnet de bord

Le carnet de bord est un lieu d'échange entre votre cheminement personnel et ce qui se déroule au module. Vous devez y expliciter vos questionnements et positionnements personnels par rapport aux connaissances et compétences visées dans le module (cf. objectifs ci-dessus). Vous pouvez y mentionner (et c'est conseillé) votre perception du métier d'enseignant, vos fonctionnements, vos valeurs *etc.* s'ils changent ou pas et pourquoi (en relation avec ce qui est abordé dans le module). Ainsi, vous ferez apparaître dans le carnet de bord ce que vous apprenez dans le module (sur le métier d'enseignant, sur vous-mêmes, vos fonctionnements...) et ce que vous souhaitez développer (comme qualités, compétences ou connaissances) et pourquoi.

Règles d'utilisation : Vous devez toujours avoir ce carnet avec vous. A chaque fois que vous l'utilisez, indiquez la date, le lieu (qui peut être pendant un cours du module ou en dehors) et votre état physique, émotionnel et mental. En effet, des événements de votre vie quotidienne peuvent résonner avec des éléments abordés en cours. De plus, il s'agit avant tout d'un outil pour vous-même. Aussi, vous devez pouvoir y écrire tout ce que vous avez envie d'écrire concernant votre chemin. Ainsi, si vous considérez certains passages comme trop personnels ou intimes et ne souhaitez pas qu'ils soient lus par d'autres que vous, inscrivez-les sur des pages mobiles. Le carnet de bord est en effet un carnet extime (à partager).

Critères de l'évaluation :

- l'utilisation du carnet de bord : il ne s'agit pas d'en remplir des pages tous les jours, juste pour le remplir, mais d'en avoir une utilisation régulière et sincère.
- efforts pour réfléchir à toutes les thématiques abordées au module et les mettre en relief par rapport à vos conceptions et valeurs.
- auto-évaluation de l'atteinte des objectifs du module et identification de vos difficultés/facilités.

Les postures de futurs enseignants québécois et français au regard de l'éducation au développement durable

Agnieszka JEZIORSKI, ADEF, Aix-Marseille Université

Alain LEGARDEZ, ADEF, Aix-Marseille Université

Barbara BADER, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Cet article tend à mettre en lumière la posture de futurs enseignants québécois et français au regard de l'éducation au développement durable (EDD), notamment en termes de finalités et de valeurs qu'elle porterait. Pour ce faire, nous mobilisons les résultats d'une étude associant deux outils complémentaires : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Le cadre théorique, - construit autour des concepts de représentations sociales et de questions socialement vives - ainsi qu'une posture interprétative-critique, orientent la lecture et l'interprétation des résultats, notamment en soulignant l'émergence d'un curriculum caché de l'EDD et d'une posture de partialité tacite sous prétexte de neutralité chez les futurs enseignants. Nous proposons aussi des leviers d'action pouvant constituer une ouverture vers une formation renouvelée des enseignants à une EDD critique.

Mots clés : éducation au développement durable, questions socialement vives, formation des enseignants, pédagogie critique, postures d'enseignants

Abstract

This paper aims to highlight how future Quebecois and French teachers represent education for sustainable development (ESD), especially in terms of aims and values. To do this, we mobilize the results of a study combining two complementary tools: a questionnaire and semi-structured interviews. A theoretical framework built around the concepts of social representations and socially acute questions together with a critical-interpretative posture guide the reading and interpretation of the results, highlighting the emergence of a hidden ESD curriculum and a posture of tacit partiality in the guise of the future teachers' neutrality. The paper includes also proposals for educational intervention that could constitute an opening to a renewed training of teachers in a critical ESD.

Key words: education for sustainable development, socially acute questions, teacher training, critical education, postures of teachers

Introduction

Les « éducations à » constituent souvent une traduction « *de préoccupations sociales plus ou moins considérées comme des urgences* » (Audigier, 2005, p. 117), les savoirs savants n'étant plus la seule référence pour faire face à ces nouveaux objets éducatifs. Ces éducations renvoient ainsi aux questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2011) comme objet d'enseignement impliquant des problèmes didactiques partiellement spécifiques. Le présent article se propose d'aborder la problématique des « éducations à » en prenant l'exemple de l'éducation au développement durable (EDD). Plus particulièrement, il tente de mettre en lumière la posture de futurs enseignants québécois et français au regard de cette « éducation à », notamment en termes de finalités et de valeurs qu'elle porterait. Il s'agit ensuite d'interroger les implications didactiques et sociales de ces représentations et postures, de faire émerger les valeurs et les fondements idéologiques sous-jacents et de les situer par rapport à la posture éducative critique de la didactique des QSV afin de proposer des pistes d'intervention en matière de formation des enseignants. Pour ce faire, seront mobilisés des résultats d'une recherche menée avec des futurs enseignants québécois de sciences et technologie et d'univers social d'une part et des futurs enseignants français de sciences de la vie et de la Terre et d'histoire-géographie d'autre part. Dans les deux contextes nationaux, il s'agit des disciplines les plus touchées par la mise en place de l'EDD, même si les degrés d'implémentation sont différents (Jeziorski, 2013).

Problématique et cadre conceptuel

Suivant les préconisations internationales, de nombreux pays ont mis en place des politiques nationales en termes d'EDD. Cependant, on observe des interprétations très différentes des textes onusiens selon les pays, traduisant des pratiques et philosophies sous-jacentes variées (Girault, Zwang et Jeziorski 2013). L'analyse des écrits scientifiques dans le domaine de l'EDD montre que cette dernière peut être située entre deux pôles : celui d'une éducation positiviste-utilitariste et celui d'une éducation socioconstructiviste critique (Barth et Michelsen, 2012 ; Jickling et Wals, 2013 ; Simonneaux, 2011). Pour notre part, nous proposons d'aborder l'EDD selon une approche transformatrice critique (Jickling et Wals, 2013) considérant l'apprenant comme un participant actif de la société, engagé vers des changements sociétaux. Notre posture s'inscrit plus précisément dans le courant de la didactique des questions socialement vives (QSV) que nous appliquons à la question du DD (Legardez et Simonneaux, 2011). Nous prenons également appui sur des principes de pédagogie critique (Bader, 2011 ; Giroux, 1983 ; Mc Laren 2007). La notion de développement durable fait toujours l'objet d'une multitude de définitions et d'une vive controverse (Gough, 2013). Son traitement didactique sous l'angle de l'enseignement des QSV requiert ainsi une mise en débat, l'intégration des doutes et de la pluralité des interprétations. La pédagogie critique renforce ce positionnement, visant notamment à munir les élèves des capacités à questionner la réalité et ce dans un but de transformation sociale collective. Dans cette optique, l'éducation devrait engager les apprenants dans la prise de conscience des enjeux de pouvoir et des influences idéologiques qui orientent nos manières de voir le monde et notre rapport à l'environnement (Bader et Sauvé, 2011). De plus, la pédagogie critique accorde de l'importance à la recherche de plus de justice sociale et environnementale.

Dans cette perspective critique, cette recherche n'a pas pour objectif de contribuer à l'éducation a priori « pour » le développement durable, mais à l'éducation « à propos » du phénomène « développement durable », cela « *en adoptant le recul critique nécessaire pour remettre en perspective le sens, les fondements et les visées de ce projet planétaire* » (Sauvé, 2006, p. 9).

Dispositif méthodologique

La population interrogée est composée d'étudiants québécois en deuxième et troisième année du 1) baccalauréat en enseignement secondaire (BES) – sciences et technologie, 2) d'étudiants du BES - univers social (histoire et géographie) et 3) du BES univers social et développement personnel (histoire et éthique et culture religieuse), ainsi que d'étudiants français en Master 1 et en Master 2 préparant les concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) de sciences de la vie et de la Terre et d'histoire-géographie. Ces étudiants suivent une formation initiale universitaire. Dans ce cadre, ils participent à des cours théoriques et pratiques sur les disciplines qu'ils auront à enseigner aux élèves et sur les questions de didactique et de pédagogie. La recherche a donné lieu à une collecte de données au moyen de deux outils complémentaires : le questionnaire administré auprès de 223 futurs enseignants et l'entretien semi-directif mené avec 12 personnes ayant répondu au questionnaire. Les résultats issus du questionnaire faisant déjà l'objet d'une publication (Jeziorski, 2013), nous n'y revenons pas dans le cadre de cet article. Les données issues des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977). Cette analyse n'est pas de nature comparative. Il s'agit ici de mettre en évidence des éléments dominants chez l'ensemble des 12 futurs enseignants interrogés.

Résultats

La représentation sociale du développement durable et les valeurs sous-jacentes

Nous avons déjà mis en évidence l'existence d'une représentation sociale (Abric, 1994) transdisciplinaire et transnationale du développement durable centrée principalement sur la gestion de l'environnement (notamment à travers la gestion de ressources et le changement d'habitudes en faveur de l'environnement) pour les générations à venir (Jeziorski, 2013 ; Jeziorski et Legardez, 2013). Si on réfère à la typologie de Sauvé et Garnier (2000) distinguant sept représentations types de l'environnement, il s'agit chez les futurs enseignants interrogés de la représentation de l'environnement comme une ressource à gérer. Dans ce qui suit, nous revenons sur les principaux résultats de notre étude en focalisant l'analyse sur les valeurs sous-tendant les représentations identifiées.

L'idée de gérer les ressources apparaît lors des entretiens comme un élément essentiel de définition du développement durable. Il semblerait que, - selon la majorité des futurs enseignants interrogés dans la présente recherche -, le développement durable vise à favoriser un état d'harmonie entre les êtres humains et la nature, à savoir le respect des limites écologiques de la planète, la nature n'ayant cependant qu'une valeur instrumentale. Dans cette optique, le progrès technique permettrait de protéger les ressources naturelles. Ainsi, selon ces futurs enseignants, le recyclage, le développement des transports doux et des énergies renouvelables seront, par exemple, les pratiques qui pourraient protéger les ressources naturelles, notamment parce qu'ils réduisent la pollution et l'émission de gaz à effet de serre. Une telle représentation de l'environnement ne semble pas exclure la dimension sociale, c'est-à-dire la recherche d'un état d'harmonie entre les êtres humains (CMED, 1989), dans la mesure où la protection de la nature permettrait principalement de garantir une « *bonne qualité de vie* » pour les générations futures. En ce sens, la durabilité des ressources serait l'instrument nécessaire pour assurer la durabilité économique et le profit. En effet, la moitié des futurs enseignants interrogés appartenant aux quatre sous-groupes associent le pilier économique du développement durable au profit et au capitalisme (même si pour certains le développement durable entraîne une remise en cause du modèle économique actuel basé sur la croissance).

Vivacité de la notion de développement durable dans les savoirs sociaux

Des questions d'entretiens visaient à interroger la vivacité de la notion de développement durable dans les savoirs sociaux des futurs enseignants. Selon 6 personnes interrogées (7 énoncés) le développement durable est une notion controversée. Ainsi, il nous apparaissait nécessaire d'en apprendre davantage sur les critiques qu'eux-mêmes ont vis-à-vis de cette notion. Tout d'abord, selon la majorité des futurs enseignants s'étant exprimés à ce sujet (6 sujets, 7 énoncés), le développement durable est une notion à la mode, un slogan politique, voire un argument de vente. La récupération du développement durable par les entreprises à des fins commerciales nuirait cependant à une véritable réflexion sur la notion. Voici un extrait qui illustre cette idée :

On voit par exemple des pubs de Total avec des éoliennes, voilà, c'est un argument de vente. Et du coup, les gens n'y réfléchissent plus à la vraie signification et pourquoi on fait ça. Maintenant quasiment tout le monde recycle, mais c'est quoi le but, et est-ce que le recyclage c'est vraiment ... est-ce que le recyclage permet vraiment de renouveler les ressources ? Ou est-ce qu'on ne pourrait pas faire encore mieux. (FR-SVT-1)

Enfin, une autre critique, citée par 5 sujets à 9 reprises concerne la difficulté à définir le développement durable. Et même s'il existe une définition, ça doit être

une définition tellement large, qu'elle ne veut plus dire grande chose. Et c'est peut-être aussi à cause de ça qu'il y a des controverses, parce que tout le monde peut y mettre tout et n'importe quoi » (FR-SVT-2).

La controverse est donc ici perçue dans le sens de coexistence de différentes interprétations du développement durable. Une autre critique touche à la vie personnelle des futurs enseignants interrogés. 3 individus s'expriment dans ce sens à 6 reprises. A titre d'exemple, voici un extrait qui illustre que l'effet des actions pour le développement durable serait trop abstrait et pas assez immédiat.

On ne se rend pas compte des conséquences tout de suite de nos actes. Le fait de mettre mon pot vide au recyclage au lieu de le mettre à la poubelle, je ne me rends pas compte des effets que ça donne directement. (Q-US-1)

Le même étudiant donne un exemple précis illustrant bien qu'il n'est pas prêt de faire des sacrifices et de perdre son confort de vie, toujours en lien avec le recyclage.

Parce que moi, chez moi à la maison, le recyclage on ne le pratique pas vraiment beaucoup (...) Là, l'État essaye de nous contraindre à favoriser, par exemple concernant le recyclage, là ils ont décidé de faire les ordures, les déchets qui ne sont pas recyclables toutes les deux semaines. Mais là, ça attire les bestioles, parce que ça reste là plus longtemps. (Q-US-1)

L'analyse des résultats met en évidence que les controverses mentionnées renvoient principalement à la multitude des interprétations du développement durable ainsi qu'aux difficultés de son opérationnalisation. Sa finalité et sa légitimité ou nécessité sont cependant rarement problématisées. Malgré les critiques évoquées dans les paragraphes plus hauts, 10 des 12 futurs enseignants disent à 15 reprises que le développement durable devrait être le modèle de notre société.

Contenu de l'éducation au développement durable

Lors des entretiens, les futurs enseignants se sont exprimés à propos du contenu qu'ils envisageaient enseigner dans le cadre de l'EDD. L'analyse de ce thème a fait émerger 4 catégories non exclusives. La majorité des répondants (11 sujets, 25 énoncés) pensent enseigner le développement durable de manière implicite à travers des thèmes figurants dans le programme scolaire qui sont, selon eux, liés à cette notion. Certains thèmes dominent l'éventail des thèmes cités : ressources, énergies, recyclage. D'autres sont mentionnés en marge : l'eau, les sols (l'agriculture), la biodiversité, le problème de la croissance et de l'égalité, la mondialisation, le tourisme, l'exploitation d'une forêt, le changement climatique, l'aménagement du territoire, le développement urbain et les risques des catastrophes naturelles. 4 des 12 futurs enseignants (7 énoncés) envisagent l'EDD du point de vue local, c'est-à-dire appliquée à un territoire spécifique. Cependant 3 des 12 futurs enseignants (3 énoncés) pensent traiter dans le cadre de leurs cours la notion du développement durable de façon explicite. Il convient de noter que le traitement du DD dans l'enseignement est considéré dans ces extraits de manière transmissive. Les futurs enseignants proposent de l'aborder « *en introduction* », « *dans une conférence* », « *en insistant sur les trois piliers comme on me le demande* ». Une problématisation de la notion elle-même ne semble pas envisageable. Enfin, 3 étudiants (4 énoncés) mentionnent explicitement la possibilité d'éduquer au développement durable au travers des gestes quotidiens. Ces résultats reflètent ceux issus des questionnaires.

Difficultés liées à l'éducation au développement durable

Des questions de l'entretien renvoyaient aux difficultés liées à l'EDD. Nous traitons ici les principales catégories émergées lors de l'analyse qui renvoient à l'enseignement des controverses et de la complexité.

Nécessité de montrer différents points de vue

La majorité des futurs enseignants interrogés (9 sujets, 13 énoncés) pensent qu'il est important de montrer aux élèves différents points de vue concernant le développement durable pour qu'ils se fassent leur propre opinion. Cependant, malgré l'importance accordée à l'enseignement des controverses, celui-ci ne constituerait probablement pas le cœur des cours. Comme l'explique un futur enseignant, les controverses pourraient être traitées

« à la fin du cours, à la fin de l'application du programme. Par exemple, si je fais un cours sur le développement durable en trois heures, je l'aborderai dans la 3^{ème} heure, comme pour mettre un contrepoint sur tous les autres documents » (FR-HG-1).

Obligation de suivre le programme politique et scolaire

Malgré l'importance d'enseigner les controverses exprimées par la majorité des 12 futurs enseignants, la moitié de ceux-ci (13 énoncés) mentionne l'obligation de suivre le programme politique et scolaire, considérant ainsi le développement durable comme une prescription. Voici des extraits qui illustrent bien ce raisonnement.

Et je pense qu'en géographie, on ne nous le permettrait pas, je ne pense pas qu'on nous le permettrait vraiment, un bon fonctionnaire éthique et responsable de remettre en cause une notion clé du programme. Après, je fais la part des choses entre mes convictions et ce que je peux penser du développement durable. J'ai un discours un peu plus officiel qu'il faut quand même que je tiens dans mes cours. (FR-HG-2)

Oui, le ministère de l'éducation a quand même mis en place un programme que je dois

suivre. Si je ne le suis pas, je contreviendrais à mes devoirs professionnels. Et s'ils disent qu'il faut que je leur parle du développement durable, je n'ai pas le choix de leur dire c'est quoi les principaux moyens, les objectifs et puis, d'utiliser les manuels à ma portée. (Q-US-1)

Risque de prendre position, nécessité de garder une posture neutre

7 des 12 futurs enseignants disent que dans le cadre de l'EDD, le risque de prendre position au regard de l'objet de l'enseignement est grand. Or, « l'enseignant est supposé être neutre » (Q-ST-1). Un étudiant explique cependant qu'il est possible d'avoir une posture personnelle dans l'enseignement. Le tout est de trouver un juste équilibre entre la posture professionnelle qui est supposée être neutre et une posture personnelle.

Il ne faut pas oublier qu'on est une personnalité, puis il ne faut pas la sublimer, notre personnalité. Parfois, il faut mettre des petits gants blancs, si je peux me permettre cette métaphore, puis il faut aborder des vraies choses, puis pas se gêner devant les élèves de dicter le revers de la médaille, puis d'éviter d'être le serein, le fameux enseignant serein. (Q-US-2)

Puis, il souligne la capacité des élèves de prendre une certaine distance et de questionner le discours de l'enseignant.

Je crois qu'il faut donner beaucoup d'informations, les élèves, il faut les considérer, et puis, ils sont capables de faire le tri, de se questionner, de questionner la classe. C'est pour ça qu'il faut être un enseignant ouvert. Ne pas se gêner quand on nous pose de questions. Mais ces questions politiques, ça peut être assez chaud. (Q-US-2)

Difficulté liée à l'interdisciplinarité et à la complexité du DD

De manière générale, les futurs enseignants reconnaissent la complexité et le caractère interdisciplinaire du développement durable, mais l'EDD dans une approche interdisciplinaire semble poser des problèmes. 5 enseignants mentionnent cette difficulté à 14 reprises. Un étudiant français d'histoire-géographie critique par exemple l'implémentation du développement durable dans la discipline scolaire « géographie », car la « disciplinarisation » ne permettrait pas de prendre du recul et d'étudier la notion en soi.

Oui, mais bon, moi, je pense que quand on reste dans le cadre d'une discipline et qu'on ne voit pas le concept en lui-même et seulement de manière géographique, il est un peu noyé. Enfin c'est une façon de noyer le poisson, on ne va pas l'étudier en soi, comme si c'était un concept philosophique. On va l'étudier de loin, comment ça peut intégrer le champ géographique. (FR-HG-1)

Les étudiants québécois du profil sciences et technologie expliquent qu'il est difficile de rendre compte de la complexité du développement durable (intégrant les trois piliers) dans une seule matière, notamment en sciences. Dans ce sens-là, alors que les enseignants de sciences pourront approfondir le pilier environnemental, car celui-ci est le plus scientifique, les enjeux politiques, sociaux et économiques pourront davantage être traités dans d'autres matières. Ils envisagent ainsi une approche pluridisciplinaire et non interdisciplinaire. La mise en relation des différentes approches disciplinaires n'est pas exprimée, et le traitement des enjeux politiques, sociaux et économiques liés à l'environnement l'est seulement à la marge. L'environnement serait pour ces étudiants un objet pouvant être expliqué seulement par les sciences de la nature.

Discussion

Nous proposons dans ce qui suit de discuter les résultats par rapport à l'objectif principal de cet article, soit d'interroger les implications didactiques et sociales des représentations et des postures des futurs enseignants au regard de l'EDD, de faire émerger les valeurs et les fondements idéologiques sous-jacents et de les situer par rapport à la posture éducative critique sous l'angle des QSV.

L'émergence d'un curriculum caché de l'EDD

L'importance d'une théorie critique du curriculum se situe dans son questionnement de la reproduction de certaines idéologies dominantes dans les curriculums (Giroux, 1983). C'est dans cette perspective de pédagogie critique que nous proposons de discuter le curriculum caché de l'EDD. Ainsi, l'analyse du contenu de l'EDD envisageable par les futurs enseignants montrerait la gestation d'un curriculum caché qu'on peut qualifier de « curriculum implicite ». En effet, l'enseignement explicite de la notion du développement durable est mentionné seulement par une minorité des futurs enseignants. Cependant, la majorité des répondants pensent enseigner le développement durable de manière implicite à travers des thèmes figurants dans le programme scolaire qui sont, selon eux, liés à cette notion, notamment via une approche territorialisée et comportementaliste. Cette approche « implicite » reflète les orientations des textes de cadrage nationaux (dont les programmes scolaires) et internationaux, préconisant plutôt l'enseignement des contenus thématiques pour l'action sous l'angle du développement durable et non une réflexion sur les possibles modèles sociétaux, ce qui impliquerait la discussion du modèle du développement durable au lieu de l'accepter, sans le problématiser, comme la seule solution possible à la mutation sociétale actuelle. Selon Tutiaux-Guillon (2011) une reconfiguration thématique du développement durable selon les normes disciplinaires peut en effet atténuer la vivacité et mettre sous silence les finalités politiques de cet enseignement.

De plus, acceptant le développement durable en tant que modèle sociétal pour sauver l'environnement et la planète, la majorité des futurs enseignants interrogés a intégré, semble-t-il, les idées dominantes relevant d'une vision développementaliste, alors que d'autres modèles sociétaux sont possibles. Considérant le développement durable comme quelque chose de bien, ces futurs enseignants soutiennent à la fois l'idée de la durabilité des processus écologiques et du développement économique actuel. Influant sur la construction des objets à enseigner, ces représentations peuvent constituer un obstacle à une éducation critique, cette dernière refusant l'instrumentalisation de l'éducation au service de la société dominante capitaliste. Même si l'analyse a permis de voir que le développement durable peut être une question vive dans les savoirs sociaux, il semblerait que cette vivacité risque d'être neutralisée lors de la didactisation de cet objet social. De plus, le repliement des futurs enseignants sur un curriculum implicite disciplinaire ou adisciplinaire (ce dernier étant centré sur une éducation par action sans recours ou avec un faible recours aux savoirs disciplinaires) et le manque de remise en question de la notion de développement durable pourraient favoriser la transmission hégémonique des idéologies dominantes de notre société à travers l'éducation.

La question de la neutralité de l'enseignant

Même si quasiment tous les futurs enseignants interrogés adhèrent au développement durable comme modèle sociétal, quelques éléments de posture critique émergent dans les entretiens. Or, selon la majorité de sujets, celle-ci n'est pas envisageable en classe, car en contradiction avec la nécessité de prendre une posture neutre face aux élèves. Par conséquent, l'approche critique du DD, - nécessaire dans la perspective d'une éducation transformatrice (Jickling

et Wals, 2013) -, est réduite à montrer les différents points de vue, ce qui reflèterait la posture de « feel good sustainable development » (Jickling et Wals, 2013), dans le sens où l'exposition des controverses existantes est envisagée comme devant permettre de trouver un juste milieu entre l'ignorance du débat autour du développement durable (ou autour de l'application du développement durable, ce dernier n'étant pas remis en question en tant que tel) et une prise de position personnelle par rapport à cet objet. Selon la typologie des postures d'enseignants au regard de l'enseignement des questions controversées proposée par Kelly (1986), une telle posture peut, à première vue, être qualifiée d'impartialité neutre. L'argument de neutralité mérite cependant d'être interrogé dans la perspective d'une EDD transformatrice critique. Tout d'abord, la revendication de neutralité semble être en contradiction avec la nature même de la notion de « développement durable » qui n'est pas neutre. En effet, l'émergence du développement durable est le fruit d'un consensus présumé (Stevenson, 2013) reflétant la culture dominante (McLaren, 2007). Si l'on suit les principes de la pédagogie critique, la proposition du développement durable comme modèle sociétal et de l'éducation au développement durable sont à considérer comme des choix politiques ancrés dans un système de valeurs allant avec une éthique particulière, reflétant une certaine vision du monde, alors que d'autres choix sont possibles. Dans cette perspective, la nécessité de garder une posture neutre est, en réalité, en contradiction avec l'obligation de suivre le programme scolaire. Envisagé sous l'angle de la pédagogie critique, le programme scolaire est une construction sociale (et donc aussi politique) -, et est donc en effet loin d'être neutre. On observe donc un effet pervers de ce souci de neutralité des futurs enseignants dans la mesure où le suivi inconditionnel du programme scolaire sous prétexte de neutralité, doit être considéré plutôt comme un acte politique et une prise de position plus ou moins inconsciente, d'autant plus que l'acte d'enseignement est influencé par les représentations sociales des enseignants véhiculant un certain système de valeurs qui ne sont pas neutres non plus. L'impartialité apparemment neutre prend ainsi forme de ce qu'on pourrait appeler une *partialité tacite*, probablement inconsciente, sous prétexte de neutralité.

Conclusion et perspectives

Cette recherche apporte un éclairage renouvelé quant aux obstacles à l'institutionnalisation d'une éducation critique et citoyenne qui ne semblent pas être réservés à l'EDD. Il semble qu'à l'heure actuelle cette dernière se heurte à des difficultés majeures, dont une grande partie a déjà été repérée dans le cas de l'éducation relative à l'environnement (Bader, 2011 ; Stevenson, 2007). Notre analyse a notamment montré que la posture des futurs enseignants interrogés oscille véritablement entre l'approche positiviste-utilitariste et l'approche transformatrice-critique. Au final, les appuis à cette dernière posture concernant les pratiques éducatives (montrer plusieurs points de vue, favoriser les activités réflexives, la contextualisation des apprentissages) et la vivacité du développement durable dans les savoirs sociaux/socio-professionnels (posture critique, reconnaissance partielle du caractère interdisciplinaire), se heurtent aux obstacles importants relevant de l'approche transmissive. La posture des futurs enseignants interrogés renvoie en effet à une éducation qui pourrait tendre vers une approche socioconstructiviste transformatrice, mais qui reste, la plupart du temps, délimitée par la transmission de l'idée du développement durable avec ses valeurs sous-jacentes tel qu'il est perçu par les futurs enseignants, renvoyant principalement à une vision utilitariste, technocentrée et anthropocentrée de notre société.

Or, si l'objectif de la formation est de donner aux enseignants des outils permettant de développer une pensée critique chez leurs futurs élèves, le développement de la compétence critique (Sauvé, 2013) chez des futurs enseignants semble une évidence nécessaire. Dans cette perspective, nous proposons une démarche didactique pour la formation des enseignants à une EDD critique, soit la démarche d'ilot interdisciplinaire de rationalité (IIR) (Fourez, 1997) autour de la notion du développement durable, tout en étant conscient que son opérationnalisation demande un grand

effort de la part des formateurs qui agissent dans un cadre structurel relativement rigide ne favorisant pas toujours naturellement ce type d'activités. Cette démarche permet aux étudiants d'enrichir leurs connaissances sur une question à partir de la consultation d'experts scientifiques de différentes disciplines et d'experts citoyens, de favoriser puis de débattre et de prendre des décisions rationnelles quant à leur engagement écocitoyen au regard du problème particulier à l'étude (Bader, Morin, Therriault et Arseneau, 2014 ; Bader, Jeziorski et Therriault, 2013). Dans le cas d'un IIR autour de la notion du développement durable, cette démarche devrait permettre de développer une compétence critique chez les futurs enseignants favorisant, entre autres, une prise de conscience des valeurs sous-jacentes à la définition politico-institutionnelle du développement durable et également de leurs propres valeurs, ainsi qu'une meilleure compréhension de cet objet et des enjeux liées à son introduction dans la sphère éducative dans le but de prendre des décisions rationnelles quant à leur engagement potentiel dans l'EDD dans le cadre de leur futur métier. Impliquant une enquête socio-épistémologique et permettant ainsi la déstructuration du développement durable, le considérant comme une problématique et non comme un modèle sociétal, l'élaboration de l'IIR semble propice pour conscientiser les futurs enseignants afin qu'ils puissent s'émanciper. Cette méthode permettrait ainsi de développer une compétence critique, éthique et politique (Sauvé, 2013), un des objectifs majeurs d'une EDD critique et citoyenne. L'expérimentation de cette proposition pourrait, dans le futur, donner lieu à une recherche-action étudiant les conditions structurelles et didactiques de sa mise en place ainsi que ses aboutissements dans la perspective d'une éducation transformatrice-critique.

Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- AUDIGIER, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. Dans O. Maulini & C. Montandon (Dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 103-122). Bruxelles : de Boeck.
- BADER, B & SAUVE, L. (2011). *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Québec : Presses de l'université Laval.
- BADER, B. (2011). Education à l'environnement dans une société du risque : la conception des sciences privilégiée de l'éducation au développement durable. Dans B. Bader & L. Sauvé (Dir.), *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. (p. 223-250). Québec : Presses de l'université Laval.
- BADER, B, JEZIORSKI, A. & THIERRAULT, G. (2013). Enseigner les Questions Socialement Vives Environnementales en sciences en quatrième secondaire au Québec : conception des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 29, 15-32.
- BADER, B., MORIN, E., THERRIAULT, G. et ARSENEAU, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, 4, 171-190.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARTH, M. & MICHELSEN, G (2012). Learning for change: an educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8, 103-119.
- CMED (1989). *Notre avenir à tous*. Montréal : Ed. du Fleuve, Les Publications du Québec.
- FOUREZ, G. (1997). Qu'entendre par « ilot de rationalité » et par « ilot interdisciplinaire de rationalité ». *Aster*, 25, 217-225.

- GIRAULT, ZWANG & JEZIORSKI (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'ESD. *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 11, 61-80.
- GIROUX, H. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. London: Bergin & Garvey Publishers.
- GOUGH, A. (2013). The Emergence of Environmental Education Research. A « History » of the Field. Dans B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, J. & A.E.J Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p.13-22). New York : Routledge
- JEZIORSKI, A. (2013). Analyse des spécificités contextuelles du développement durable dans les représentations sociales de futurs enseignants québécois et français de sciences de la nature et de sciences sociales. *Penser l'éducation*, Hors-série, 347-364.
- JEZIORSKI, A. & LEGARDEZ, A. (2013). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable des futurs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. *Education relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 11, 175-194.
- JICKLING, B. & WALS, A. E.J. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. Dans R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 74-86). New York: Routledge Publishers.
- KELLY, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.
- MCLAREN, P. (2007). Critical Pedagogy: A look at the Major Concepts. Dans A. Darder, M.P. Baltodano & R.D. Torres (Eds). *The Critical Pedagogy Reader* (p. 61-83) Second edition. New York and London: Routledge.
- SAUVE, L. & GARNIER, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans M. Rouquette & C. Garnier. *Représentations sociales et éducation* (p. 207-227). Montréal: Les Éditions Nouvelles.
- SAUVE, L. (2006b). L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable. *Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie-Francophonie*, 72, 33-41. Repéré à http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/archive_site_Chair-ERE_20012011/pdf/Liaisonenergie-Francophonie.pdf.
- SAUVE, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 11, 19-40.
- SIMONNEAUX, J. (2011). *Les configurations didactiques des Questions Socialement Vives économiques et sociales*. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université d'Aix-Marseille.
- STEVENSON, R. B. (2013). Researching Tensions and Pretensions in Environmental/Sustainability Education Policies. From Critical to Civically Engaged Policy Scholarship. Dans R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 147155). New York : Routledge Publishers.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2011). Le développement durable en France. Suffit-il de prescrire une question vive pour qu'elle existe à l'école? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (Dirs.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. (p. 215-228). Dijon : Educagri Editions.

Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information

Jacques KERNEIS**, Christel MARQUAT*, Arnaud DIEMER*

* ACTé, OR2D : Observatoire des représentations du développement durable, UBP-ESPE Clermont Auvergne

** CREAD : Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique, ESPE de Bretagne

Résumé

Les éducations à, de type globalisé (pensée complexe, analyse systémique) et reposant sur plusieurs disciplines (interdisciplinarité) sont souvent associées à des pratiques susceptibles de modifier notre système éducatif. Elles représentent tout d'abord une belle opportunité pour les élèves et les enseignants (de toutes les disciplines) de contextualiser les savoirs, d'innover en matière de démarches pédagogiques, de tester de nouveaux outils didactiques et de focaliser l'attention sur les compétences. Au final, le positionnement des éducations à ne fait que replacer la prospective au cœur de la formation. Une dimension que nos systèmes éducatifs avaient quelque peu perdu de vue.

Mots clés : Communication, Curriculum, Développement durable, Éducation, Médias

Abstract

Educations to, from globalized type (complex thinking, systems analysis) to interdisciplinary logic are often associated with practices that can change the educational system. In fact, they bring first a great opportunity for students and teachers (from all disciplines) to contextualize knowledge, innovate in teaching approaches, test new educational tools and to focus attention on skills. In the end, the focus of Educations put prospective in the training course. A dimension that our educational systems had somehow lost.

Key words: Communication, Curriculum, Education, Sustainable Development

Depuis de nombreuses années, *les éducations à*...ont fait une entrée en ordre dispersé¹¹⁰ dans notre système éducatif. Lebeaume (2012) parle même d'une véritable « *effervescence contemporaine* » et identifie une quarantaine « d'éducatons à » présentes dans une institution ou dans une autre. Leurs préoccupations recouvrent la santé, la sexualité, l'égalité des sexes, la vie, l'environnement, le développement durable, l'information, la culture informationnelle, l'image, le son, le cinéma et l'audiovisuel, la défense, la citoyenneté démocratique, la paix, la non-violence, la maîtrise de l'énergie, l'écoute, l'éthique, la consommation, la catastrophe, les risques majeurs, les injections, l'autonomie, l'utilisation d'Internet, les écrans, le goût, le droit, le bonheur...

Lebeaume (2004), Lange et Victor (2006), Simonneaux (2006) ou Lange (2012) n'hésitent pas à opposer ces *éducations à* aux enseignements traditionnels¹¹¹. Ces derniers renvoient à des contenus disciplinaires cloisonnés (les savoirs scientifiques y sont stabilisés) et placent l'enseignant au cœur de la transmission des connaissances. Les *éducations à*, quant à elles, se proposent de construire un modèle de compétences sociales et éthiques et ont recours à une approche transdisciplinaire et ambitionnent une pédagogie critique et engagée dans l'action (Diemer, Marquat, 2014). La littérature (Lebeaume, 2012 ; Lange, 2011, par exemple) consacrée aux *éducations à* met en exergue trois concepts qui en constituent l'essence. Le premier l'*empowerment* est le plus « universel ». Il s'agit de permettre aux acteurs de prendre le pouvoir sur leurs actions. Le second concept omniprésent est celui d'*accountability* ou de responsabilité. L'équilibre est recherché entre individuel et social pour permettre à chacun, de choisir en toute conscience. Le troisième concept est celui de *commitment* (engagement). On peut le traduire aussi par « esprit d'entreprendre » que certains auteurs distinguent soigneusement de l'esprit d'entreprise. On perçoit déjà que les valeurs sous-jacentes à ces deux approches ne sont pas similaires.

De leur côté, Legardez et Alpe (2013) ont précisé les quatre traits qu'ils considèrent comme importants dans cette prise de distance avec l'enseignement classique.

(i) *leur caractère thématique, non disciplinaire et « transversal »* (selon la terminologie du Ministère de l'Éducation Nationale). Les *éducations à* revendiquent bien souvent le décloisonnement et la transversalité. En effet, elles nécessitent la mobilisation de connaissances variées et leur mise en relation pour appréhender les problèmes dans leur complexité. Il s'agit ni plus ni moins que de reconnecter des disciplines longtemps découpées en classes et en sous-classes (Bodin, Diemer, Figuière, 2014).

(ii) *leur relation étroite avec des questions socialement vives*. Legardez et Simonneaux (2011, p. 16) rappellent qu'une question socialement vive possède les caractéristiques suivantes. Elle est vive dans la société (une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs et renvoie à leurs représentations sociales). Elle est vive également dans les savoirs de référence (elle suscite des débats et des controverses entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts de champs

¹¹⁰ Il nous semble important de préciser que cette expression « éducation à » est apparue plus tardivement, *a posteriori*, pour essayer de fédérer ces initiatives isolées les unes des autres, même si elles s'inspirent souvent des principes de l'école nouvelle.

¹¹¹ Jean Marc Lange (2012) préfère les voir en rupture profonde avec les disciplines, en conférant à ces dernières un statut de contributeur. En effet, il ne s'agit pas, selon lui, de scolariser des pratiques déjà partagées mais au contraire, d'impulser leur transformation grâce aux nouvelles générations. Si cette évolution est possible, Lange reconnaît volontiers que pour l'heure les *éducations à* ont du mal à s'insérer dans un paysage scolaire partitionné et que le tournant curriculaire, appelé de ses vœux, n'a pas encore été pris. Les critiques acerbes ne manquent pas concernant un tel projet et des voix se font entendre pour défendre les disciplines et craindre les inégalités qu'une telle école ferait courir aux élèves de milieux populaires. Beitone (2014), par exemple porte ce discours de manière polémique envers toutes les formes « d'éducatons à ».

professionnels). Elle est vive, enfin dans les savoirs scolaires : les controverses peuvent apparaître au sein de savoirs institutionnels – les programmes - et de savoirs intermédiaires – les manuels.

(iii) *la place importante qu'elles accordent aux valeurs.* Ces dernières touchent à l'intimité de l'individu et entrent dans la construction de son identité psychosociale. De ce point de vue, Malewska-Peyre, (1991, p. 19) évoque deux formes de valeurs inter-reliées : les valeurs centrales (individuelles et/ou sociales) qui sont constitutives de l'identité de l'individu, donc très fortement résistantes au changement ; les valeurs instrumentales qui décrivent les modes de comportements nécessaires à la réalisation des valeurs centrales.

(iv) *Leur objectif de faire évoluer les comportements, pour préparer à l'action.* L'action évolue au fur et à mesure des résultats, elle se construit dans une dynamique tenant compte des erreurs, des imprévus, elle est source d'innovation. L'émancipation nécessaire à la préparation de l'action est l'un des rôles de l'école. Afin de favoriser le développement des compétences nécessaires au savoir agir, il est utile de diversifier les pratiques pédagogiques en tenant compte des univers représentationnels et des concepts organisateurs de chacun (Pellaud, Giordan, Eastes, 2007).

Dans le cadre de cet article, nous nous bornerons à aborder les champs de l'éducation aux médias et de l'éducation au développement durable, en précisant les enjeux qui sont associés conjointement à leur mise en place dans notre système national et au niveau international (UNESCO, en particulier).

L'éducation au développement durable, un projet politique

L'éducation au développement durable a fait son entrée dans les programmes d'enseignement du primaire, du secondaire et du supérieur en plusieurs étapes. Les instances internationales (ONU, UNESCO) ont tout d'abord adopté une série de résolutions. Ensuite, l'OCDE - via sa Commission - a conçu un cadre général de propositions. Enfin, les différents États ont mis en place des actions visant à inscrire l'EDD dans leur stratégie nationale.

La décennie de l'EDD, le programme de l'Unesco

En décembre 2002, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la résolution 57/254 proclamant la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable¹¹². Cette initiative venait parachever une série de textes (chapitre 36 d'Action 21, disposition 124) adoptés lors de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (Rio de Janeiro, juin 1992) et le Sommet Mondial pour le développement durable (Johannesburg, septembre, 2002). L'UNESCO s'est ainsi vue confier la charge de diriger cette Décennie et d'élaborer un projet de programme d'application international. Trois domaines firent l'objet d'une attention particulière (Diemer, Marquat, 2014) : les questions de durabilité, le rôle des valeurs et les liens entre les différentes initiatives des Nations Unies.

- L'éducation pour le développement durable doit préparer « *des gens des horizons les plus divers à prévoir, faire face et trouver des solutions aux questions qui menacent la durabilité de notre planète* » (UNESCO, 2005, p. 7). La plupart de ces questions ont été abordées lors du Sommet de la Planète Terre (Rio de Janeiro, 1992), puis redéfinies lors du Sommet Mondial pour le Développement Durable (Johannesburg, 2002). On y aborde le problème de l'accès à l'eau (source de conflits), le dossier des

¹¹² Voir également les résolutions 58/219 du 23 décembre 2003 et 59/237 du 22 décembre 2004.

énergies (plus précisément la lenteur de la mise en place des énergies renouvelables), la biodiversité (définition des droits de propriété face aux activités de bio-piraterie des grands groupes pharmaceutiques) et la santé (nombreuses populations exposées au paludisme et au sida). Dans son point 5, la Déclaration de Johannesburg rappelle que toutes ces questions engagent la responsabilité des États, s'inscrivent dans une échelle spatio-temporelle et renvoient aux trois piliers du développement durable – l'environnement, la société et l'économie. Le plan d'actions – précisé par le point 11 de cette même déclaration – précise quant à lui que

« l'élimination de la pauvreté, l'adaptation des modes de consommation et de production, ainsi que la gestion du stock de ressources naturelles nécessaires au développement économique et social sont des objectifs primordiaux de développement durable, et en sont aussi les conditions préalables ».

La sphère de la durabilité est ainsi à la fois complexe et protéiforme (la gestion des déchets se mêle à la défense des droits de l'homme, à la réduction de la pauvreté, aux migrations des populations, aux changements climatiques...). Pour traiter l'ensemble de ces problématiques, il convenait de mettre en œuvre des stratégies éducatives innovantes (on visait ici ni plus ni moins une réforme de l'éducation), susceptibles d'amener des changements profonds dans les comportements des citoyens.

- Pour provoquer ce changement des mentalités et basculer dans le XXI^e siècle, les États devaient s'appuyer sur les valeurs qui ont forgé leur identité. Le défi de l'éducation pour le développement durable ne signifie pas faire « *table rase* » de son histoire et de sa culture, d'opposer la société traditionnelle à la techno-société, mais de comprendre ses propres valeurs, celles de la société dans laquelle nous évoluons, et celles des autres sociétés. Ce point constitue un aspect essentiel de l'éducation pour le développement durable, « *chaque nation, chaque groupe culturel et chaque individu doit acquérir les capacités de reconnaître ses propres valeurs et de les évaluer dans le contexte de la durabilité* » (Unesco, 2005, p. 8). Il est difficile de dresser une liste exhaustive des valeurs, un certain nombre d'entre elles renvoient à des idées de justice (droits de l'homme, équité, égalité), de respect (d'autrui, de la nature), à des émotions (sympathie, empathie, apathie), à des principes (participation, solidarité, précaution, responsabilité)... Par ailleurs, on pourrait discuter longtemps des valeurs qu'il conviendrait d'introduire prioritairement dans les programmes éducatifs. L'éducation pour le développement durable insiste surtout sur la question de la transmission des valeurs, cet héritage intergénérationnel doit nous permettre d'identifier des valeurs pertinentes localement et appropriées culturellement. Nous touchons là au 4^e pilier du développement durable, la culture (voir fig. 2).

- L'éducation pour le développement durable doit être replacée parmi les autres initiatives de l'UNESCO. Il s'agit notamment des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), de l'Éducation pour Tous (EPT) et de la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA). Toutes ces initiatives accordent une large part à l'éducation de base, souhaitant à la fois l'étendre à tous les continents et améliorer sa qualité.

Au final, le plan international de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du Développement Durable a précisé que l'EDD (i)

« est basée sur les principes et les valeurs qui fondent le développement durable ; (ii) concerne la bonne santé des trois sphères de la durabilité (environnement, société et économique) ; (iii) promeut l'apprentissage tout au long de la vie ; est localement pertinente et culturellement appropriée ; (iv) est fondée sur les besoins, les mentalités et les conditions qui existent au niveau local, mais reconnaît que la satisfaction des besoins locaux a souvent des répercussions au niveau international ; (v) mobilise l'éducation formelle, non formelle et informelle ; (vi) s'adapte à l'aspect évolutif du concept

de durabilité ; (vii) s'intéresse aux contenus en tenant compte du contexte, des problèmes internationaux et des priorités locales ; (vii) renforce les capacités des citoyens dans les domaines des processus communautaires de prise de décision, de tolérance sociale, de la gestion de l'environnement, de la flexibilité de la population active et de la qualité de vie ; (viii) est interdisciplinaire. L'EDD n'est l'apanage d'aucune discipline, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'EDD ; (ix) recourt à diverses techniques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage participatif et l'acquisition de compétences intellectuelles élevées » (Unesco, 2005, p. 35-36).

L'institutionnalisation de l'éducation au développement durable en France

En France, c'est la circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004 qui lança le premier plan triennal de généralisation de l'éducation à l'environnement pour le développement durable (EEDD). Ce furent tout d'abord les programmes scolaires des sciences de la vie et de la Terre (SVT) et d'histoire-géographie qui ont été concernés. Il faut attendre 2005 pour que la notion de développement durable pénètre les programmes de mathématiques, de sciences physiques et de chimie du cycle du collège. Très rapidement, les questions relatives au développement durable ont obligé les enseignants et les formateurs à croiser leurs regards et à avoir recours à des approches pluridisciplinaires, interdisciplinaires, voire transdisciplinaires. Cette « mobilisation » de l'éducation nationale en faveur du développement durable ne constituait cependant que la première étape de la généralisation de son enseignement. La circulaire incitait à « aller plus loin en proposant une deuxième phase de généralisation ».

La circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 du Ministère de l'Éducation Nationale, couvrant la période 2007-2010, fût le véritable initiateur d'un changement de cap. *L'éducation au développement durable* était articulée selon trois axes prioritaires : (i) inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement ; (ii) multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles ; (iii) former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation. De cette circulaire, nous ne retiendrons que l'EDD

« doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelles ».

L'EDD devait ainsi trouver sa place dans un socle commun de connaissances (allant des sciences de la nature aux sciences sociales), fournir aux apprenants une grille de lecture permettant de décrypter les enjeux de société (réchauffement climatique, préservation de la biodiversité, commerce équitable...) et constituer une philosophie de la vie susceptible d'amener chacun à faire des choix raisonnables.

A ces deux premières phases de l'Éducation au développement durable, le Ministère de l'Éducation Nationale a souhaité ajouter une troisième phase. Le bulletin officiel n°41 du 10 novembre 2011 (circulaire n°2011-186 du 24-10-2011) justifie cette stratégie de la manière suivante. La première phase (2004-2007) devait poser les principes d'une éducation transversale et mobiliser les académies. La deuxième phase (2007-2010) visait l'intégration des thèmes et des problématiques du développement durable dans les programmes d'enseignement, la création des comités académiques d'éducation au développement durable et la promotion des démarches globales de développement durable des écoles, des collèges et des lycées (E3D). La troisième phase (2010-2013) a prolongé en

les approfondissant les objectifs prioritaires de la phase précédente : prise en compte des questions se rapportant au développement durable dans les programmes d'enseignement ; multiplication des démarches globales dans les établissements et les écoles ; formation des enseignants et des personnels impliqués dans cette éducation.

Plusieurs orientations méritent que l'on s'y attarde quelque peu. *La référence à la gouvernance et au pilotage de l'éducation au développement durable* a cherché à mobiliser tous les échelons du système éducatif (national, académique, local) ainsi que toutes les composantes de la communauté éducative (élèves, enseignants, personnels de direction, inspection...). Au niveau académique, l'Éducation au développement durable est coordonnée par le comité académique (regroupant les différents acteurs impliqués) d'EDD, qui a aussi pour vocation de mettre en synergie cette éducation avec les autres éducations transversales. Les programmes actuels du premier degré, du collège et du lycée intègrent les enjeux du développement durable en prenant appui sur un *socle commun de connaissances et de compétences* (« culture scientifique et technique », « culture humaniste », « compétences sociales et civiques », « autonomie et initiative »). Le lycée technologique n'est pas en reste, puisque la série « sciences et technologies de l'industrie » a été transformée en « sciences et technologies de l'industrie et du développement durable » (STI2D).

L'éducation au développement durable doit désormais reposer sur des *ressources pédagogiques adaptées*, ce qui incite à mobiliser de nouvelles approches scientifiques, éthiques et pédagogiques. Les écoles et établissements sont invités à entrer dans une démarche globale de développement durable en combinant autour d'un *projet de développement durable*, les enseignements, la vie scolaire, la gestion et la maintenance de la structure scolaire et l'ouverture sur les partenariats. Une telle démarche doit replacer la dimension pédagogique au cœur du territoire.

La problématique des risques est maintenant placée au cœur des projets éducatifs du développement durable. L'émergence des risques sanitaires et psycho-sociaux ont enrichi l'éducation à la responsabilité et aux risques par leur caractère transversal (interdisciplinarité), systémique et civique. L'éducation au développement durable doit entretenir des liens forts (complémentarité) avec *les éducations transversales*. Le rapprochement avec l'éducation au développement et à la solidarité internationale doit donner aux élèves les clés pour comprendre les grands déséquilibres mondiaux et les phénomènes d'interdépendance (environnementaux, sociaux, culturels et économiques). Les liens avec l'éducation à la santé permettent de cerner les nombreuses problématiques associées au lien social (système de protection sociale) et au développement humain (sécurité alimentaire, pauvreté, démographie, pandémies, veille sanitaire...). L'éducation au développement durable doit *initier une relation de partenariats*, c'est-à-dire engendrer une collaboration avec tous les acteurs porteurs de projets, que ce soient les services de l'État, les collectivités territoriales, les associations, les centres de recherche, les entreprises... La démarche partenariale permet de croiser les regards des acteurs et des disciplines, en vue d'élaborer une culture commune (synergie des compétences, des intérêts et des projets).

Enfin, l'éducation au développement durable doit passer au stade de *la diffusion et de la valorisation des projets et des actions*. Une véritable stratégie de communication doit permettre de partager des expériences, de valoriser le travail des équipes, de décloisonner les initiatives, de décrypter les enjeux de société et de proposer des innovations à la fois scientifiques et sociales dans le champ du développement durable. Cette troisième phase s'appuie sur un cadre institutionnel : celui des lois du Grenelle de l'environnement (I et II), du Plan national de mobilisation des métiers et de la formation de la croissance verte, de la stratégie nationale pour la biodiversité, de la stratégie nationale de développement durable (SNDD : 2010-2013) *vers une économie verte et équitable*.

Au terme de cette présentation des trois phases de l'EDD, il convient d'insister (comme le font Gérard de Vecchi et Julien Pellegrino, 2008, p. 17) sur le fait que l'éducation au développement durable ne propose pas un cours sur l'environnement ou les milieux biologiques, mais bien une formation complète sur « *le métier d'éco-citoyen* ».

L'éducation aux médias et à l'information (EMI)

En France, l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) est un intitulé récent. On peut considérer qu'il est le fruit de recherches menées dans des disciplines, relativement récentes, les Sciences de l'Éducation (1970) et les Sciences de l'Information et de la Communication (1972). Selon France Renucci (2007, p. 11), ces dernières

« ont multiplié les passerelles avec les travaux des historiens de l'école ou de la lecture (Jean Hébrard), développement des recherches sur les rapports intuitifs que nous établissons aux images (Serge Tisseron), explorent la relation que nous établissons avec l'actualité (Pierre Moeglin, Jacques Gonnet) ou mesurent les champs des savoirs en dehors de l'école et consolidés en classe (Maguy Chaillet) ».

Il ne s'agit ici de ne citer que quelques pionniers.

Il faudra attendre les années 2000 pour que l'éducation nationale s'empare sérieusement de l'idée de convergence dans ce vaste domaine et mène un certain nombre d'investigations. Le rapport Becchetti-Bizot-Brunet (2007) a constitué une étape importante dans cette dynamique. D'une part, l'éducation aux médias y est définie de manière extensive comme

« toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent ».

D'autre part, les apprentissages qui découlent de cette définition sont associés à des champs de compétences : *esthétiques* (il s'agit de la connaissance des œuvres iconiques, cinématographiques et télévisuelles) ; *sémiologiques* (il s'agit d'apprendre à décrypter les codes du langage) et *civique* (l'EMI est aussi et peut-être d'abord une éducation à la citoyenneté)¹¹³.

Malgré ces avancées, l'EMI a eu jusqu'ici beaucoup de peine à s'installer dans le paysage éducatif institutionnel (rappelons que l'EMI a longtemps été absente – en tant que composante explicite - du cahier des charges des IUFM et que la mise en place des ESPE n'a pas encore permis d'ancrer cet apprentissage dans toutes les formations). Ce n'est que tout récemment – avec la loi sur la refondation de l'école de la République (juillet 2013) – que l'EMI a fait son entrée dans le système

¹¹³ Le discours de la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, prononcé le 22 janvier 2015, présente 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République à la suite des attentats qui se sont déroulés en France dernièrement. L'élément fédérateur de ces mesures est le parcours citoyen, « *un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale* », qui vise l'appropriation des valeurs républicaines, de la citoyenneté et d'une culture de l'engagement. Jean-Pierre Vêran (2015), met l'accent dans son blog sur les trois éléments qui le composent et qu'il faudra savoir articuler : « Ce parcours comporte trois éléments essentiels : le nouvel enseignement moral et civique (EMC), l'éducation aux médias et à l'information (EMI), la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement.

éducatif français pour que: « *au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage* ». La maîtrise des « *connaissances et des compétences propres à l'EMI* » est présentée comme une compétence spécifique du professeur-documentaliste dans le référentiel de compétences professionnelles publié le 18 juillet 2013 au journal officiel. On aurait pu souhaiter que la mention de ce thème de l'EMI soit également présente dans la partie du référentiel commune à l'ensemble des professeurs pour qu'ils se sentent tous concernés. Il revient donc, selon ce texte officiel, au professeur-documentaliste de piloter ce dispositif et à garantir sa qualité. Il faut cependant souligner d'entrée de jeu qu'il pourra d'autant mieux assumer ce rôle s'il travaille en partenariat étroit avec les autres enseignants.

Le discours de rentrée du ministre de l'éducation nationale Vincent Peillon, prononcé le 29 août 2013 a confirmé la place de l'EMI à tous les niveaux de la scolarité. Il déclare même qu'elle doit se situer *en amont des disciplines* et annonce :

« Qu'une éducation renouvelée aux médias, à l'information et à l'usage responsable d'internet et des réseaux sociaux sera par ailleurs dispensée de l'école primaire au lycée. Elle permettra de transmettre aux élèves les connaissances et compétences nécessaires à la maîtrise de l'information, devenue aujourd'hui une condition essentielle de l'accès aux autres savoirs ».

Il s'agit donc ici d'envisager une prise en compte globale de la question du numérique dans la société et dans les temps non scolaires des enfants et des adolescents. Les éducations à l'information (sous ses 3 formes : datas, Knowledge et media) seraient donc subsumées, « par le haut » ou « sur ordre » à leur tour sous une éducation au numérique ou de manière plus globale au développement d'une culture numérique. Deux ans plus tard, la perspective n'est plus la même, et c'est l'aspect citoyen qui est le plus mis en exergue. Le numérique favorise certes la discrétisation et la manipulation des données et leur le calcul, mais il dynamise tout autant l'enquête et le débat. Une telle centration sur l'aspect numérique mettrait un peu « sur la touche » les autres médias qui seraient alors qualifiés de pré-numériques¹¹⁴ (presse écrite, radio, TV) alors qu'ils sont tous aujourd'hui numériques. Ils sont fortement impactés par le numérique, mais gardent leurs fonctions communicationnelles spécifiques qu'il est important de connaître. L'Éducation aux médias a déjà compris la nécessité, grâce à Jacques Piette, de passer d'une centration sur le concept « d'objet médiatique » à celui « d'information » (c'était à Nice, en 2005, au XIIème Congrès de la Fadben)¹¹⁵. Du côté de l'information-documentation, également, des voix se sont fait entendre pour regretter ce tropisme et Jean-Louis Charbonnier (2009) a été le premier à travers un article intitulé : « Vous avez dit culture numérique ? ». Serres le prolonge (2014) en pointant le doigt vers le « I » polysémique de d'EMI et sur les confusions que son usage indifférencié fait courir.

Il convient d'insister sur le degré d'incertitude dans lequel nous nous plaçons dans cette partie du texte (pour ne pas faire fonctionner des systèmes anciens qui auraient sans doute pu fonctionner de manière partitionnée : EAM d'un côté, Information-documentation de l'autre...) mais, nous l'avons pensé, dans une perspective d'utilité sociale à un moment charnière. C'est peut-être un tort, si l'on

¹¹⁴ C'est le terme utilisé par Jean-Marc Merriaux (Directeur général de Canopé) et Divina Frau Meigs (Directrice du Clemi) dans l'éditorial de l'édition 2014-2015 de la brochure « Médias et information, on apprend ! » destinée spécifiquement aux nouveaux enseignants.

¹¹⁵ En effet, Jacques Piette, spécialiste reconnu de l'éducation aux médias au Québec, suggérait que l'éducation aux médias devait cesser de se concentrer sur les objets médiatiques (tel journal, tel spot télévisé, tel site Internet...) pour se recentrer sur le concept d'information. Il annonçait ainsi un mouvement de convergence favorisé également, bien sûr, par la numérisation massive des médias. Il le faisait au cours d'un congrès de documentalistes auquel il était invité.

considère que l'EMI « n'est qu'un dispositif », et que chaque *éducation à* peut continuer à fonctionner « comme avant », dans son coin. Telle n'a pas été notre posture¹¹⁶.

Si l'on en croit le premier document pédagogique siglé EMI (et non pas simplement ré-étiquetés), réalisé par des professeurs-documentalistes et préfacé par la nouvelle directrice du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information, Divina Frau-Meigs, le numérique est partout ! France Renucci, ancienne directrice du Clemi, le constatait il y a quelques années déjà :

« Nos digital natives (les élèves) vivent dans un univers médiatique comme le poisson vit dans l'eau. Les enseignants sont donc face à une difficulté pédagogique particulière : expliquer au poisson ce qu'est l'eau sans lui faire l'expérience – qui aurait de graves conséquences respiratoires – de le poser sur la terre sèche » (2007, p. 11).

Nous nous interrogeons également sur la place de l'EMI dans la nouvelle version du socle de connaissances, de compétences et de culture. Véran (2014) s'y emploie dans un billet publié sur son blog, en comparant d'un point de vue lexicométrique, le socle de 2006 (Dupont, 2007) et la première version du « socle de connaissances, de compétences, et de culture » publiée en juin 2014. Selon son analyse, l'EMI progresserait nettement, quand les compétences perdraient du terrain par rapport aux connaissances... et aux enseignements disciplinaires.

Si nous faisons un premier pas en arrière, pour observer la situation de plus loin, nous pouvons mettre l'accent sur la conférence internationale « la maîtrise de l'information et des médias pour les sociétés du savoir » qui a eu lieu à Moscou en 2012. Elle a abouti, sous l'égide de l'Unesco (United Nations Education Scientific and Culture Organisation) et en collaboration avec l'IFLA (International Federation of Library Association), à une déclaration qui scelle la convergence entre le champ des médias et celui de l'information-documentation : « the moscow declaration on media and information literacy ».

On peut dire, en quelque sorte que l'EMI est née là. Tout comme, il est toujours utile de rappeler que l'idée du socle commun, en 2006, est également venue de l'échelon européen. Mais bien sûr, cette conférence, n'est qu'une des dernières étapes, en date dans un long processus que nous allons maintenant aborder de manière plus analytique.

Les trois dimensions principales de l'EMI

L'éducation à l'information-documentation (EAI), l'éducation aux médias (EAM) et l'éducation à l'informatique constituent, selon nous, trois dimensions essentielles de l'EMI. Chaque lecteur est probablement plus familier de l'un ou l'autre de ces domaines mais nous l'invitons à dépasser une vision culturo-centrée qui consisterait à ne voir l'EMI que de ce point de vue.

- L'éducation à l'information-documentation (EAI) : l'origine de l'information literacy (IL) est bien connue et nous ne ferons ici qu'évoquer ses trois sources : économique (1974), citoyenne (1976) et bibliothéconomique (1989), en donnant seulement, de manière forcément réductrice, une date pour

¹¹⁶ Pour que les choses soient claires, nous souhaitons que l'héritage de chaque domaine ne soit pas perdu, que des travaux de recherches, des rencontres continuent à être menés dans chaque domaine qui ont leur terrains et leurs méthodologies spécifiques, mais qu'une part de l'énergie de chacun soit utilisée pour construire dans le cadre nouveau. Autrement dit, la fusion dans un grand tout serait tout aussi dangereuse qu'une politique de la « table rase » ou de la domination de l'un par l'autre.

situer l'irruption de chacune d'elle. Comparées entre elles, ces dates prennent cependant une certaine signification. La dernière décennie a vu le développement chez les professeurs-documentalistes d'une dynamique professionnelle militante et documentée. Deux figures peuvent la symboliser. La première est symbolisée par Pascal Duplessis et le travail collectif qu'il a engendré. La seconde peut se voir dans les travaux de l'ERTE « culture informationnelle et curriculum documentaire » et ceux qui leur font suite. Cependant, nous considérons que cet important travail de fondations, basé sur la définition de concepts centraux, n'a jusqu'ici pas été reconnu par l'institution, ni exploité de manière optimale, même si l'on en trouve la trace dans la formation des professeurs-documentalistes, dans les listes de diffusion professionnelles et dans les épreuves des différents concours d'accès à la profession. Les travaux réalisés par la FADBEN, une association professionnelle ouverte, sont considérables. Il suffit pour s'en rendre compte de visiter leur site (<http://www.fadben.asso.fr/>)

- L'éducation aux médias (EAM) : Lors d'un colloque se déroulant à Lille en 2008, Sheila Webber, spécialiste de l'information literacy reprochait, sur le ton de la plaisanterie, à l'EAM d'être plus visible, plus turbulente que sa voisine (EAI ou IL). C'est effectivement un trait qui peut la caractériser. Une frise¹¹⁷ fait état de son évolution depuis 30 ans au niveau européen, mais nous ne pouvons passer sous silence le fait que c'est l'UNESCO qui a, dès les années 60, permis la diffusion de la *Media Education* (le terme *Media literacy* est d'un emploi beaucoup plus restreint et nouveau) à travers le monde, en s'adaptant aux contextes de chaque pays. Cela explique le panorama assez diversifié dont nous donnons ici quelques exemples éclairants. **En Finlande, en Suède et en Norvège, par exemple, l'éducation aux médias est une discipline à part entière.** Dès les années 70, la Finlande a mis en place au niveau national un programme *mass media* avec l'appui de l'UNESCO. Elle a ensuite rapidement anticipé l'arrivée d'Internet en inscrivant un programme d'éducation aux médias en 1994. **De son côté, le Royaume-Uni a aussi introduit très tôt la *media education* dans ses programmes scolaires, en faisant toujours une large place au cinéma.** On s'aperçoit cependant qu'aujourd'hui, dans ce pays, les TIC (technologies de l'information et de la communication) sont abordées en priorité, au détriment des *mass médias* et de la *media literacy* en général.

La spécificité française est liée à son caractère transversal et à l'existence du Clemi. Cette mission de l'éducation nationale a été créée il y a maintenant 30 ans et cet anniversaire a amené à faire un bilan de son action. Jacques Gonnet, son co-fondateur a déclaré, à cette occasion, qu'il s'agissait en fait dès le départ d'une « éducation au politique ». En 2007, dans le rapport sur l'éducation aux médias, déjà évoqué plus haut, l'inspectrice générale Catherine Becchetti-Bizot évoquait un « *nécessaire changement d'échelle* ». En France, l'EAM, s'est centrée fortement sur les médias d'information et sur la presse écrite (dans un premier temps) avant de s'intéresser progressivement aux « nouveaux médias ». Elle a surtout concerné un petit nombre d'enseignants qualifiés de militants. Ce rapport soulignait aussi le rôle privilégié tenu par un certain nombre de professeurs-documentalistes, dans ce domaine.

- L'éducation à l'informatique (souvent nommé maintenant éducation au numérique) a, pour sa part beaucoup hésité entre différentes perspectives depuis 40 ans au gré des projets gouvernementaux, selon Drot-Delange (2012). Cette attitude peut se retrouver aujourd'hui dans le débat qui concerne l'introduction du code (informatique) à l'école. Doit-elle être réservée aux élèves de sections scientifiques ou concerner tous les élèves dès l'école primaire ? Cette auteure prend tout à fait la mesure des questions sociales que posent aujourd'hui la société numérique et considère que la convergence avec l'éducation à l'information et aux médias est une voie à explorer. Cette perspective de rapprochement a été ouverte en France par le GRCDI¹¹⁸ (2007) et se développe depuis

¹¹⁷ http://app.owni.fr/timeline_medias/

¹¹⁸ Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information.

au sein de plusieurs programmes de recherche qui ont comme problématique centrale : la translittératie (Limin-R, le projet Translit...). Nous abordons maintenant cette dimension.

La translittératie : un ingrédient, constituant de l'EMI ?

Adopter cette nouvelle dénomination « *éducation aux médias et à l'information* » (EMI) dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République nécessite de (re)définir précisément cette éducation. Il s'agit d'un nouveau départ dont la difficulté réside dans la nécessité de ne pas perdre le bénéfice de toutes les actions qui ont été menées avec des jeunes dans les établissements scolaires et en dehors depuis de nombreuses décennies, sous différentes « étiquettes » que l'on peut rassembler sous le terme « d'éducatives à l'information¹¹⁹ ».

Trois positions idéale-type pourraient être imaginées - création d'un corpus tout à fait nouveau ; simples adaptations et/ou luttes d'influence ; constitution d'un corpus évolutif de savoir à partir des corpus existants. C'est cette dernière perspective que nous privilégions. Les convergences entre les deux premiers domaines abordés dans ce texte (éducatives aux médias et éducation à l'information) sont maintenant avérées (Serres, 2007, Kerneis, 2010, Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012), mais il ne s'agit ni de préconiser l'absorption de l'une par l'autre ni un couplage exclusif et encore moins de décréter *a priori* leur inclusion dans un grand tout protéiforme (*les éducatives à*). Il faut définir le périmètre et les objectifs de l'EMI en s'appuyant également sur les recherches qui identifient les caractéristiques des *éducatives à* présentées au début de ce texte. L'objectif est bien souvent commun et centré sur le développement de l'esprit critique que Bruillard (2013), un spécialiste français de l'éducation à l'informatique voit comme « *une disposition qui se définit dans un cadre collectif (à travers des échanges, des débats) de manière instrumentée* ». Cela nous amène à insister sur le fait que l'EMI gagnerait à être cohérente, intégrée dans les cursus de tous les élèves et à se préoccuper du développement effectif de l'esprit critique.

De nombreux chercheurs ont proposé un terme pour fédérer cette convergence « des éducatives à l'information ». Il s'agit de la translittératie. Ce terme a déjà été utilisé en Grande Bretagne et aux États-Unis particulièrement dans des perspectives respectivement centrées sur le multimédia et la lecture numérique. En France, elle s'élargit *a minima* à l'informatique et à la numératie (capacité à pouvoir manier ensemble plusieurs échelles de valeurs).

Pour que l'EMI puisse se développer progressivement, un ensemble de facteurs doivent être présents conjointement. Pour prendre la mesure du travail que cela représente, nous allons nous appuyer sur un changement institutionnel que les professeurs-documentalistes ont réalisé ces dernières années. Il s'agit de l'adossement de l'éducation à l'information-documentation aux Sciences de l'Information et de la Communication. Des recherches menées en Sciences de l'Information depuis des années ont donné nombre de points de repères (Couzinet et Gardies, 2009 ; Fabre, 2011, en particulier), et ce sont les formateurs en master documentation qui les ont transposées, resituées dans l'interdisciplinarité des SIC. Sur le terrain, des professeurs-documentalistes s'en sont emparés progressivement et y ont trouvé un intérêt. Cependant, ce processus est loin d'être achevé comme le remarquent Hedjerassi et Bazin (2013). Pour installer l'EMI de l'école primaire au lycée, il faudra une mobilisation d'une autre ampleur cette fois à l'échelle de tous les acteurs du système éducatif, un partage des expérimentations et un soutien sans faille de

¹¹⁹ Au sens générique du terme, tel qu'il apparaît en anglais.

l'institution. Des documents d'accompagnement, fournis par le Conseil Supérieur des programmes (CSP), avaient été promis pour la fin de l'année 2013. A ce jour, ils ne sont pas encore disponibles. On peut même dire aujourd'hui que ce n'est pas la mission de ce conseil (de ses propres dires) de les produire. On peut donc escompter que cette diffusion prendra du temps et ce n'est peut-être pas un mal, si l'on a conscience de l'ampleur de la tâche.

Plusieurs parcours qui devront se croiser « chemin faisant »

Ce tour d'horizon doit s'efforcer de prendre en compte ce nouveau cadre qui émerge juste. Véran (2015) en propose une lecture.

« C'est l'aspect hybride du parcours qui retient notre attention. Dans un parcours, il y a certes des enseignements, ici l'EMC, une éducation, ici l'EMI, et un entraînement à l'action, ici la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement ».

Il poursuit en remarquant que *« si un enseignement est marqué fortement par des cours et des discours, il n'en va pas de même d'une éducation, dans laquelle la mise en activité des élèves est une dimension importante ».*

La ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, semble en avoir conscience quand elle indique au sujet de l'EMI que :

« le ministère veillera à ce qu'un média – radio, journal, blog ou plateforme collaborative en ligne – soit développé dans chaque collège et dans chaque lycée. Les professeurs documentalistes seront tout particulièrement mobilisés à cette fin. C'est en effet en engageant les élèves eux-mêmes dans des activités de production et de diffusion de contenus, notamment à travers les réseaux sociaux et les plateformes collaboratives en ligne, qu'ils prendront le mieux conscience des enjeux attachés à la fiabilité des sources, à l'interprétation des informations et à la représentation de soi en ligne » (discours prononcé le 22 janvier 2015).

Quant à la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement, Jean-Pierre Véran, Inspecteur d'académie honoraire, la perçoit comme susceptible de se traduire *« par l'encouragement à l'engagement associatif, sportif, culturel, social, solidaire et citoyen des élèves ».*

Nous sommes bien là dans une perspective qui vise clairement la convergence de l'EMI et de l'EDD, dans certaines de ses dimensions.

Il tente ensuite de rapprocher l'annonce de ce nouveau parcours éducatif de deux autres parcours qui ont déjà été annoncés. Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), et le parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP). On peut alors voir apparaître ce qu'il nomme *« le nouveau design de l'école refondée ».*

Celui-ci devra effectivement réussir à faire du lien à l'intérieur de ces nouveaux parcours. Il devra également aménager des passerelles entre ces parcours. La citoyenneté et l'esprit critique n'a pas de frontières. De la même manière, une image peut avoir une dimension artistique, mais possède à coup sûr d'autres caractéristiques, communicationnelles, par exemple.

Conclusion

Si les *éducations à* ambitionnent de participer effectivement à la refonte de notre système éducatif, il convient de donner à chacune d'entre elle, un statut didactique qui s'appuie sur un modèle robuste, compatible et adapté qui reste à préciser. Quelques topiques ont déjà été proposées (Delamotte et Cordier, 2013 ; Fastrez et De Smedt, 2013 ; Pierre, 2014 ; Kerneis, 2015). Il faudrait même, si l'on veut que l'ensemble des enseignants s'en emparent, scolariser les savoirs, comme l'école sait le faire, c'est-à-dire les hiérarchiser et les ordonner. Autrement dit, il s'agit de constituer un curriculum qui permettrait, avec souplesse, de s'adapter à différents contextes. Si l'éducation au développement durable a déjà entrepris un tel travail (Lange et Martinand, 2007; Lange, 2011; Alpe et Legardez, 2013), la difficulté majeure de l'EMI est celle d'une appropriation par tous les enseignants en relation avec un professeur documentaliste garant de cet enseignement à l'échelle de l'établissement. L'EMI ne peut donc se concevoir sans une mise en place progressive et un accompagnement fort.

Les éducations à soulèvent cependant un certain nombre d'écueils qui sont génériques et doivent être abordés de cette manière. Il existe tout d'abord un risque de dilution de chaque « éducation à » dans un « grand tout »¹²⁰. Chacune d'elle doit donc garder et développer sa dynamique de production et de réflexion à destination de publics bien identifiés. Cela permettrait à leurs acteurs de s'engager « à parité » dans la construction d'un curriculum profitable à tous, et en premier lieu aux élèves. Il convient ensuite – et cette critique émane particulièrement des sociologues – que les partisans des *éducations à* prennent conscience de l'aspect potentiellement inégalitaire des compétences nécessaires pour réaliser les tâches complexes qu'elles valorisent. Des questions sensibles sont ainsi posées, sans trouver de solutions triviales : quelle est l'influence des valeurs sociales et religieuses de l'enseignant sur tel enseignement ? Quelle autorité reconnaître aux militants ? Quels types de relations peut-on nouer avec des entreprises lorsque l'on a un rôle éducatif ? De quelle forme scolaire faisons-nous la promotion en menant tel ou tel projet ?

Toutes ces questions valent aussi bien pour l'EDD que pour l'EMI. Ce qui nous amène à réitérer l'idée que dans les *éducations à*, l'enseignant doit s'appuyer sur une démarche particulière (la pédagogie de projet) et un modèle didactique robuste. Quelques modèles didactiques peuvent se révéler tout à fait pertinent à l'échelle des *éducations à*. La *théorie des situations didactiques* (TSD) - élaborée par Brousseau (1998) - s'est développée principalement en mathématiques et s'est focalisée sur certaines situations qualifiées de fondamentales. Cela nous semble judicieux car les *éducations à* sont amenées à reproduire (et à adapter) fréquemment les mêmes situations et qu'elles n'ont pas su, pour le moment, capitaliser au mieux les expériences qu'elles ont menées. Dans le même ordre d'idée, la *théorie anthropologique du didactique* (TAD), élaborée par Chevallard (1991) pourrait apporter sa pierre à l'édifice. En EMI, des travaux ont d'ailleurs déjà été menés selon cette approche sur la dialectique des médias et des milieux (Chenevez, 2013). La *théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD), promue par Sensevy (2011) met l'accent sur les interactions entre professeur et élèves. Son approche pluridisciplinaire lui permet de proposer des systèmes de description adaptés à une approche communicationnelle, souvent au cœur des démarches actionnelles. La *didactique professionnelle* (DP), popularisée par Vergnaud (1994) est également mobilisable. Elle fait de manière opportune la distinction entre enseignement et apprentissage, entre curriculum prescrit et réalisé. La *didactique des contextes* (DdC) qui s'est développée autour des contextes linguistiques et culturels ultramarins peut également être très utile au développement de l'EDD et de l'EMI.

¹²⁰ Une solution consisterait à réunir toutes ces *éducations à* dans un socle commun identifié sous la bannière d'une *éducation à la citoyenneté*. Cette alternative permettrait à chaque éducation de garder sa spécificité tout en affichant un attachement à certaines valeurs communes (esprit critique, pratique du débat argumenté, pensée citoyenne active, respect d'autrui...)

Si chacune des didactiques citées et bien d'autres encore (didactique des sciences...) peuvent être utiles, on voit bien qu'elles ne peuvent, à elles seules rendre compte les spécificités des *éducations à* et permettre de les développer. C'est la raison pour laquelle, plusieurs auteurs (Lebeaume, Lange, Victor...) ont développé l'idée d'une *didactique curriculaire (DC)* qui mettrait l'accent sur leur aspect générique qui prévoit le développement d'attitudes qui ne sont pas (très) présentes aujourd'hui mais qui deviendront absolument nécessaires dans l'avenir.

Bibliographie

- BECCHETTI-BIZOT, C. & BRUNET A. (2007). *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*, Rapport au Ministre de l'Éducation, n° 2007-083, Août.
- BEITONE, A (2014). *Éducatons à.... Ya basta !*, 25 p. 5. [en ligne] : <http://www.questions.declasses.org/?Educatons-a-Ya-basta>
- BODIN B., DIEMER A., et FIGUIERE, C. (2014). *Economie politique du développement durable*, De Boeck.
- BOUGRAIN DUBOURG, A. & DULIN, A. (2013). L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, la transition écologique, Les avis du Conseil Economique Social et Environnemental, Décembre, 120 p.
- BREGEON, J. (2008). Rapport du groupe de travail interministériel « Sur l'éducation au développement durable ».
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BUZAN, T. (1974). *Une tête bien faite*, Paris, Organisation.
- CHARBONNIER, J. L. (2009). Vous avez dit culture numérique ? *Echanger*, 87, p. 5-6.
- CHENEVEZ, O. (2013). Enquêter et publier. Pour cultiver le doute et développer l'autorité, *Médiadoc*11, 33-36.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- COUZINET, V. & GARDIES, C., (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 46, 2, 4-12.
- DELAMOTTE, E. et CORDIER, A. (2013). Quel(s) modèle(s) culturel(s) pour penser un curriculum documentaire ? *Mediadoc*, 10, 2-7.
- DELAMOTTE, E., LIQUETE, V., et FRAU-MEIGS, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités, *Spirale*, 53, 145-156. [En ligne] : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>
- DIEMER, A. (2013). L'éducation au développement durable, une affaire de représentation, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 30-59.
- DIEMER, A. (2013). L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable, *Éducation relative à l'environnement*, vol. 11.
- FABRE, I. (2011). *Professeur-documentaliste : un tiers métier*, Dijon, Educagri éditions.
- FASTREZ, P. & DE SMEDT, T., (2013), Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs, *Médiadoc*, 11, 2-8.
- GIRAULT Y., LANGE J.M, FORTIN-DEBART C., SIMONNEAUX L., et LEBEAUME J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation au développement durable : problèmes didactiques », *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 6. 119-136.

- JEZIORSKI, A. & LUDWIG-LEGARDEZ, A. (2013). L'éducation au développement durable, la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire, *Revue Francophone du développement durable*, vol 1, 30-59.
- HEDJERASSI, N & BAZIN, J. M. (2013). Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? », *Recherche et formation*, 74.
- KERNEIS, J. (2015). Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information. *Synergies Sud-Est Européen*, 4.
- LANGE, J.-M. & MARTINAND, J.-L. (2010). Éducation au développement durable et éducation scientifique : balises pour un curriculum, In A. HASNI et J. LEBEAUME (dir.), *Nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique : visées, contenus, compétences, pratiques*, Presses de l'université d'Ottawa, p. 125-154.
- LANGE, J.-M. & VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ?, *Didaskalia*, 28, 85-100.
- LEBEAUME, J. (2004). « Éducation à... » et formes scolaires.
- [en ligne] : www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/lebeaume.pdf
- LEGARDEZ, A. & ALPE, Y. (2013). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 91-108.
- LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation, Dijon : Educagri Editions.
- LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives, Paris, ESF, 256 p.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1991). Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation, *Droit et Société*, vol 19, 23-31.
- MARQUAT, C. & DIEMER, A. (2014). *L'éducation au développement durable : Débats et controverses*. Bruxelles, Editions De Boeck.
- MATAGNE, P. (2013). Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », *Éducation et socialisation*, vol 13, 1-11.
- MAUREL, C. (2011). Transmission, émancipation et puissance d'agir – 10ème Rencontres nationales Passeurs d'image.
- MOREAU, D. (2007), L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? , *Les Sciences de l'Éducation*, vol 40, 53-76.
- MOUTERDE, P. (2009). Pour une philosophie de l'action et de l'émancipation, Editions Ecosociété.
- NOVAK, J. D. & GOWIN, D.B (1984). *Learning how to learn*, New York, Cambridge University Press.
- PELLAUD, F. (2011), Pour une éducation au développement durable, Quae Editions.
- PELLAUD, F., GORDIAN, A. et EASTE, R.E (2007). Vers de Nouveaux Paradigmes Scolaires, *Chemin de Traverse*, 5, Editions les Amis de CIRCEE.
- RENUCCI, F. (2007). L'éducation aux médias appartient à l'histoire de l'école, *Cahiers du CREDAM*, 6, p. 11-14.
- PIERRE, J. (2014). De l'identité numérique à l'individu transmédiatique, *Médiadoc*, 13, 2-5.
- SENSEVY, G. (2011). *Le Sens du Savoir*. Bruxelles, De Boeck.

- SERRES, A. (2014), Réflexions sur le I de l'EMI, *Médiadoc*, 12, 2-5.
- SIMONNEAUX, J. (2013). Quelques postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ?, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 75-90.
- TUTIAUX-GUILLON, N. & AUDIGIER F. (2008). *Compétences et contenus*. Bruxelles, De Boeck.
- UNESCO (2011). Éducation pour le développement durable et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire, 95 p.
- UNESCO (2005). Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du développement durable 2005 – 2014, Plan international de mise en oeuvre, 36 p.
- VERAN, J. P. (2014). Socle commun de connaissances de compétences et de culture : quelles lignes de force d'une approche lexicométrique? *Médiapart*, 13 juin.
- [en ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/130614/socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-quelles-lignes-de-force-d-une-appr>
- VERAN, J. P. (2015). L'école refondée : des cours et des parcours ? *Médiapart*, 28 janvier.
- [en ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/290115/l-ecole-refondée-des-cours-et-des-parcours>
- VERGNAUD, G. (Ed) (1994). *Apprentissages et Didactiques*, Paris, Hachette.

Conditions de possibilité d'une éducation nutritionnelle à l'école primaire : ce qu'apporte l'étude du couple « situation divergente/situation convergente »

Denise ORANGE RAVACHOL, CIREL-Théodile, Université Charles de Gaulle – Lille 3
Susan KOVACS, Geriico, Université Charles de Gaulle-Lille 3

Résumé

Nous nous intéressons à des pratiques enseignantes scolaires ordinaires suite à la généralisation des « Educations à ». Notre étude se restreint à l'« Education nutritionnelle » d'élèves de l'école primaire. Pour caractériser le mode de fonctionnement des enseignantes, nous situons leur activité dans une tension entre problématisation et inculcation de normes nutritionnelles et nous portons une attention particulière à l'usage qu'elles font de deux documents « pivots » de leur séance: la « fleur » présentant les groupes d'aliments et la pyramide alimentaire. En nous appuyant sur un découpage des séances en situations divergentes (moments propices aux débats) et convergentes (moments conduisant à des productions unifiées), nous montrons que les régulations effectuées par les enseignantes servent l'imposition subtile de savoirs et de normes. Paradoxalement, ce dispositif nous permet d'identifier des leviers pour penser une véritable éducation nutritionnelle à l'école.

Mots clés Education à la santé, école élémentaire, inculcation, problématisation, situations convergentes et divergentes

Abstract

This paper considers how ordinary teaching practices are influenced by the generalization of the new “educational” paradigm. Our study is concerned with nutrition education at the primary school level. In order to characterize teachers' methods, we consider their activity as it reveals a tension between problematization and inculcation of nutritional norms. We are particularly interested in teachers' use of two key documents in the classroom: the “food wheel” (or food group flower) and the nutritional pyramid. In our analysis of teaching sessions we distinguish between divergent situations (conducive to debate) and convergent situation (leading to unified productions). We find that teachers' guidance works toward the subtle imposition of knowledge and norms. Paradoxically, this observed tendency for inculcation allows us to identify potential opportunities for developing an approach to nutrition education which empowers pupils to make their own reasoned choices.

Keywords: Health education, primary school, inculcation, problematization, convergent situation, divergent situation

Introduction

Nous nous intéressons à des pratiques enseignantes scolaires ordinaires suite à la généralisation des « Educations à ». En effet, les préconisations institutionnelles récentes incitent les enseignants à renouveler leurs pratiques (par la promotion de démarches d'investigation), à penser autrement l'évaluation des apprentissages des élèves (avec l'accent mis sur les compétences), à relier plus nettement leurs enseignements à des aspects éducatifs (avec la prise d'importance des « éducations à »). En sciences, cela constitue un véritable retournement, du fait que la construction de savoirs scolaires est de plus en plus associée aux questions de la vie quotidienne et parce que les objectifs éducatifs, qui venaient auparavant dans le prolongement de l'étude de problèmes scientifiques, doivent maintenant constituer un des moteurs pour les travailler. Cette bascule n'a rien d'évident. Des écueils ont d'ailleurs déjà été pointés, du fait de la part d'indétermination des problèmes d'« Educations à » (solutions multiples, données incomplètes). Parmi eux, le rabattement sur la pensée commune (Orange Ravachol & Doussot, 2013), le réductionnisme technique, les dérives vers l'« inculcation » ou l'« action » à tout prix (Fabre, 2014 ; Kovacs, 2012).

Dans ce contexte fortement imprégné des « Educations à », nous choisissons de nous limiter à l'« Education nutritionnelle » à l'école primaire. Nous nous focalisons sur les pratiques enseignantes scolaires ordinaires, et nous cherchons à comprendre leur fonctionnement et leur logique. Dit autrement, comment des enseignants de l'école élémentaire se représentent-ils l'éducation nutritionnelle et comment l'opérationnalisent-ils dans la classe? Quelles normes, règles, savoirs tiennent-ils à ce que les élèves s'approprient? De quelles manières font-ils en sorte que les élèves les intègrent?

Contexte théorique de l'étude

L'institution scolaire porte une attention particulière à l'éducation nutritionnelle des élèves. Celle-ci constitue en effet un des axes prioritaires du Programme National Nutrition Santé (PNNS). Selon le dossier national d'information à destination des équipes éducatives¹²¹ (2009, p.11), elle « *comprend à la fois une éducation alimentaire et des aspects concernant l'activité physique comme facteur de bien-être et de santé* ». L'alimentation, comme la langue, relève du culturel et « *les enfants vont adopter de manière durable les habitudes alimentaires de leur famille et de leur groupe social* ».

Si l'École veut œuvrer pour une éducation nutritionnelle des élèves, elle ne peut donc pas la penser seule. Le volet alimentaire, qui « *prend également en compte l'aspect relatif à l'équilibre de l'alimentation* » vient ainsi en « *complément de l'apprentissage des valeurs culturelles* ». Dans ce contexte, notre étude sur l'opérationnalisation en classe de l'éducation nutritionnelle recourt à plusieurs types d'appuis.

Des appuis institutionnels

L'« Education nutritionnelle » comme toute composante des « Educations à » vise l'éducation au choix des élèves et non l'enseignement de choix. Les textes des programmes, les circulaires officielles, et les préconisations des inspecteurs sont insistants à ce sujet, de même qu'ils encouragent fortement le développement de l'esprit critique des élèves. De plus, ils promeuvent de nouvelles formes de problèmes à travailler avec la classe. Gérard Bonhoure¹²², inspecteur général de sciences de la vie et de la Terre, l'exprime globalement pour l'Education au Développement Durable (EDD) de la manière suivante (2010): il s'agit de rentrer dans ces sujets-là « *non pas par la science,*

¹²¹ Disponible sur: <http://eduscol.education.fr/cid47778/nutrition-a-l-ecole-alimentation-et-activite-physique.html>

¹²² Conférence donnée lors du Colloque de l'AFPSVT, Paris, 16 novembre 2010.

mais par une question de société mais qui va nous amener à véritablement faire de la science de toute façon », assortissant immédiatement ses propos d'une mise en garde : certes il faut « *rentrer dans une approche anthropocentrée autour du développement humain* », mais elle doit être « *démarquée des médias, non catastrophiste et orientée sur l'action* ».

Des appuis épistémologiques

Nous nous situons dans un cadre rationaliste où le traitement scientifique des problèmes relève d'une véritable problématisation. Il ne se satisfait donc pas de la seule production de réponses. Comme l'écrit Bachelard (1938, p.234), « *Si l'on n'explique pas la ligne de production spirituelle qui a conduit au résultat, on peut être sûr que l'élève combinera le résultat avec ses images les plus familières. (...) Puisqu'on ne lui a pas donné des raisons, il adjoint au résultat des raisons personnelles.* ». Pour des problèmes hybrides, anthropocentrés et scientifiques, tels que le sont les problèmes d' « Education à », ce positionnement épistémologique est important car il prévient d'un « habillage » de leurs solutions par des raisonnements du sens commun.

Des appuis didactiques

Pour permettre aux élèves de faire des choix raisonnés en matière d'éducation nutritionnelle, il est nécessaire de leur proposer des situations où ils pourront s'engager intellectuellement, développer et discuter leurs idées, co-construire des normes et des règles raisonnées ne rompant pas radicalement avec les pratiques alimentaires culturellement établies. Nous pensons que cela peut se faire en conjuguant des moments d'activités divergentes et des moments d'activités convergentes (Orange Ravachol, 2011).

- Les moments d'activités divergentes correspondent à des situations où les élèves sont susceptibles de produire des réponses différentes. Ce peut être par exemple lorsque l'enseignant leur demande de développer leurs conceptions. Ces situations sont mues par une logique de l'imagination et de l'exploration de possibles. Elles sont propices à des échanges et à des débats dans le groupe, la classe, la communauté élargie (analyse, comparaison et critique des différentes propositions).
- Les moments d'activités convergentes font converger vers un texte de savoir commun. Ils sont préparés par les confrontations restreignant les possibles qui ponctuent les moments d'activités divergentes. Parmi les différentes sortes de convergence, nous retenons celle qui correspond plus au travail de problématisation. Ce n'est donc pas n'importe quelle convergence. Elle n'a rien à voir en effet avec un cas limite d'activité convergente, celui où la majorité des élèves produit l'attendu du professeur ou quelque chose de proche, parce que la situation ou le guidage enseignant a été en permanence très fort. Elle tient par la construction de raisons contraignant la ou les solution(s) recherchée (s).

Dans le cadre institutionnel et épistémologique où nous nous plaçons, nous considérons que ce recours au couple « situation divergente/situation convergente » est un moyen particulièrement heuristique pour saisir ce qui se joue en matière d'éducation nutritionnelle dans la classe. C'est son opérationnalisation dans deux études de cas que nous allons faire maintenant.

Séquences étudiées et méthodologie

Nous avons mené des observations dans un groupe scolaire d'enseignement primaire de la métropole lilloise, entre octobre 2013 et mars 2014¹²³. Après une phase préliminaire d'enquête,

¹²³ Notre étude se situe dans le cadre du projet de recherche interdisciplinaire « L'alimentation scolaire : acteurs,

notamment par le biais de quelques entretiens exploratoires avec les enseignants et le directeur du groupe scolaire qui nous ont permis de nous familiariser avec les pratiques pédagogiques reliées à l'alimentation au sein et en dehors de la classe, nous avons pris contact avec deux enseignantes qui ont l'habitude de proposer des séquences sur l'alimentation et la nutrition au cours préparatoire (CP, 6-7 ans) et au cours élémentaire deuxième année (CE 2, 8-9 ans). Leurs séquences constituées de plusieurs séances ont eu lieu entre janvier et mars 2014. Nous avons observé, dans leur totalité, les séances consacrées au classement des aliments et à l'équilibre alimentaire. Ce sont des séquences « ordinaires » : 1) nous n'avons pas influé sur leur conception et leur déroulement ; 2) elles ne participent pas d'un projet spécifiquement lié à la thématique de l'alimentation. Le corpus constitué est fait des transcriptions de ces séances enregistrées, des documents utilisés par les enseignants, et des productions et cahiers d'élèves.

Pour caractériser le mode de fonctionnement de ces enseignantes, nous situons leur activité dans une tension entre problématisation et inculcation de normes nutritionnelles, que les entretiens préalables donnent en partie à voir, et nous portons une attention particulière à l'usage et aux transformations et recadrages qu'elles font de deux documents « pivots » de leur séquence et relativement consensuels aux niveaux d'enseignement choisis (Béguin-Verbrugge, 2006) : la « fleur » présentant les groupes d'aliments (CP) et la pyramide alimentaire (CE2).

Nous étudions de quelle manière ces supports documentaires sont abordés et utilisés au cours de chacune des deux séquences. Pour cela, nous procédons à un découpage des séances en situations divergentes (moments de classe propices à l'émergence de propositions d'élèves diversifiées et donc à des débats) et en situations convergentes (moments de classe conduisant à productions d'élèves relativement unifiées). Cela nous permet de caractériser le guidage des enseignantes dans chacun de ces moments, de déterminer ce qui fait que la classe passe d'un régime de divergence à un régime de convergence (et réciproquement) et d'étudier la part d'implication intellectuelle des écoliers dans ces séances d'apprentissage.

Première étude de cas au cours préparatoire (CP)

Les savoirs visés par l'enseignante

Dans le cadre de l'éducation à la santé, l'enseignante de CP (élèves de 6-7 ans) consacre deux séances à une présentation des aliments en 6 familles, séances qu'elle a préparées en se référant au site personnel d'une enseignante intitulé « orpheecole » (www.orpheecole.com). Le démarrage vient après un travail sur l'origine - animale et végétale - des aliments et il s'appuie sur un document présentant les grandes familles d'aliments. Les séances sont organisées comme un cours dialogué avec un demi-groupe de 12 élèves, avec des questions posées par l'enseignante aux élèves, permettant la prise de parole par des élèves choisis. L'enseignante reconnaît surtout les élèves ayant levé le doigt mais admet parfois la parole plus spontanée des élèves. Les savoirs ciblés par l'enseignante, et qu'elle considère portés par la « fleur » ou marguerite des aliments, sont les suivants :

- Il y a 7 familles d'aliments (selon les nutritionnistes) : les produits laitiers ; les fruits et légumes ; les boissons (non sucrées) ; les produits sucrés ; les féculents ; viande-poisson-œuf ; et les matières grasses.

pratiques et discours en Nord - Pas de Calais » réalisé avec le soutien de Lille Métropole Communauté Urbaine et de la Fondation Louis Bonduelle (2013-2014). Ce projet avait pour objectif d'analyser les logiques des acteurs (institutions, entreprises, éducateurs, parents, élèves) à travers les discours et les pratiques produits au sein de la communauté éducative qui participent à la construction de savoirs, valeurs, normes et opinions sur l'alimentation et la nutrition des élèves.

- La famille des « produits sucrés » ne fait pas partie des familles indispensables (« famille du plaisir »).
- Les 6 familles d'aliments indispensables sont très importantes pour la santé.
- Ces 6 familles peuvent être représentées sous forme de marguerite.
- Les familles sont numérotées de 1 à 6 (modèle de Tavernier, tiré de l'ouvrage *Sciences et technologie du CP au CM2*. Paris : Bordas, 1992).

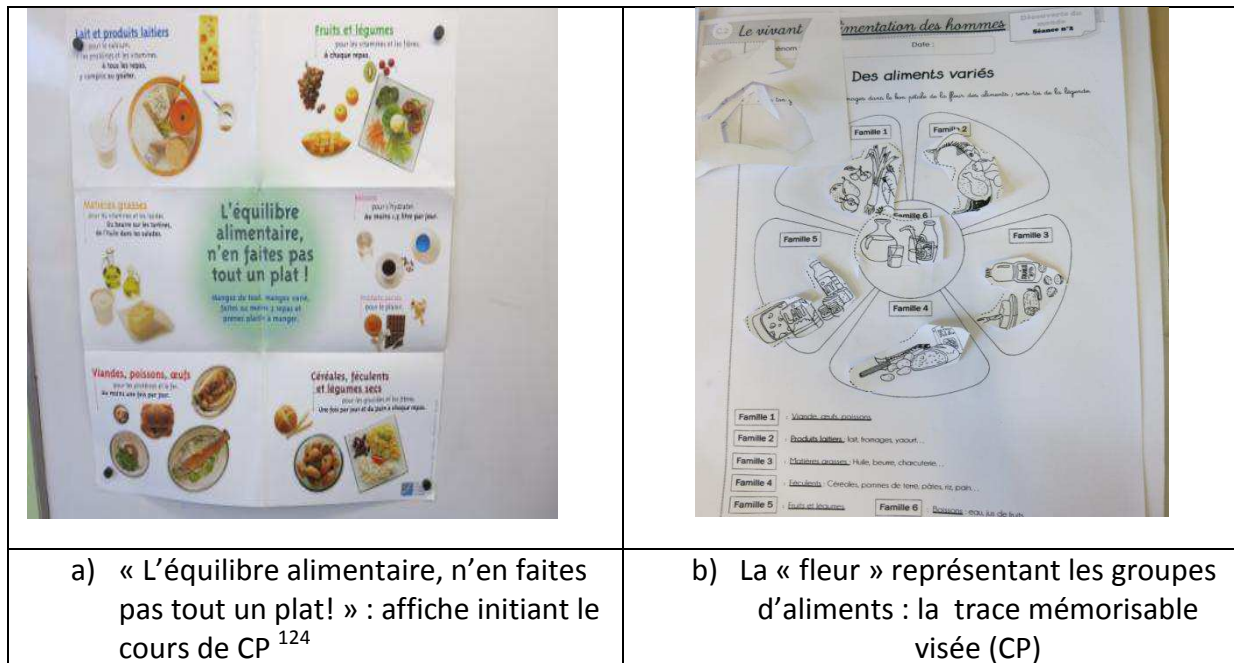


Figure 1. Supports initiant et ponctuant les séances consacrées aux familles d'aliments (CP)

Une alternance de courts moments d'activités divergentes et convergentes

Prises globalement, les deux séances d'éducation nutritionnelle étudiées font alterner des moments très courts de divergence et de convergence. Les situations de divergence sont en effet rapidement stoppées au profit d'une convergence vers l'attendu de l'enseignante. Tout se passe comme si la divergence n'était pas voulue par l'enseignante, malgré les multiples occasions qu'elle propose aux élèves pour s'exprimer à travers le jeu des questions-réponses qui structure la séance. La divergence correspond plutôt aux essais malheureux d'élèves pourtant préoccupés de fournir une bonne réponse ou d'appréhender la logique du classement. Voici deux types de divergence :

Des propositions d'élève rompant avec l'attendu de l'enseignante

Lorsque l'enseignante convie la classe à commenter le document initiant le travail classificatoire (affiche fixée au tableau et visible de tous, figure 1a), certains élèves proposent des réponses qui soit ne sont pas celles attendues par l'enseignante soit soulèvent une controverse.

¹²⁴ disponible sur <http://www.cerin.org/brochure-depliant/affiches/lequilibre-alimentaire-nen-faites-pas-tout-un-plat.html>

Il en est ainsi lorsque plusieurs élèves proposent l'exemple du « lait » comme « boisson ». Cette proposition est jugée incorrecte par l'enseignante alors qu'elle est directement inspirée par l'affiche servant de référence (figure 1a), affiche qui montre une bouteille de lait dans la classe des boissons. L'enseignante saisit sans doute la contradiction entre cette classification initiale et celle qu'elle veut que les élèves construisent (figure 1b), mais elle ne s'y arrête pas. Elle stoppe la discussion sans plus d'explication que « *Le lait, on ne le met pas dans les boissons* ».

C'est aussi le cas lorsqu'un élève propose, de façon spontanée, l'exemple du « sandwich » pour prolonger l'énumération de l'enseignante des aliments de la famille « viandes œuf poisson ». Cette dernière passe cette proposition sous silence, alors qu'elle offre une ouverture possible à la prise en considération et à la discussion du classement des aliments composés.

Et c'est également de cas lorsque des élèves dans leurs réponses se montrent plus focalisés sur des aliments marquants que sur un travail de classement et de nomenclature des familles. Dans ces moments -là, soit l'enseignante ne réagit pas, la réponse-proposition reste alors « en suspens » et est donc *de facto* rejetée ; soit elle corrige et reformule, ce qui a pour conséquence de diriger les élèves vers l'appropriation d'un classement donné et non vers la construction d'un classement. C'est ce qui se passe lorsque l'enseignante demande aux élèves d'identifier une des 7 familles qui figurent sur l'affiche initiale (figure 1a): un élève répond « famille du chocolat » et un autre propose « bonbons » ; l'enseignante reformule en donnant ce qu'elle considère comme la « bonne » réponse, à savoir « produits sucrés », sans commenter la distinction entre l'exemple d'aliment et la famille dans laquelle il se trouve.

- **L'irruption du vécu de l'élève**

A certains moments, les élèves ne peuvent pas résister à l'envie de rapporter les propos de l'enseignante à leur expérience personnelle. Cette introduction du vécu de l'élève est écartée par l'enseignante au profit des recommandations nutritionnelles qu'elle veut promouvoir. Cependant, ce rejet n'est pas systématique : une telle référence peut être acceptée et validée quand elle sert à l'enseignante. Nous trouvons un exemple lorsqu'il est question de mettre en valeur l'importance de l'eau et qu'un élève s'exclame de manière spontanée « *Moi j'en bois* ». Aussitôt l'enseignante le reprend et coupe court à son enthousiasme en lui disant « *Je ne veux pas de « moi »* ».

Dans cette situation de CP, la démarche adoptée par l'enseignante est orientée par la recherche des bonnes solutions, quelque peu justifiées parfois, et par une incessante canalisation des élèves vers ce but. La participation des élèves est pourtant par moment potentiellement porteuse d'ouvertures à des discussions, à des approfondissements ou encore à des explications sur les principes du classement, en lien avec le vécu des élèves et/ou avec les recommandations nutritionnelles. Ce côté heuristique des interventions des élèves n'est finalement reconnu par l'enseignante que lorsqu'il sert à renforcer (sans questionner) la norme nutritionnelle véhiculée par le schéma des familles visé par l'enseignante.

Deuxième étude de cas au cours élémentaire deuxième année (CE2)

Nous nous intéressons maintenant à une séquence faite de deux séances et consacrée à l'alimentation au cours élémentaire 2ème année (CE2, élèves de 8-9 ans). Dans sa préparation l'enseignante s'est fortement inspirée des *Cahiers de la Luciole* (2012) avec un problème englobant qui s'énonce sous la forme d'une question: « *Comment manger pour être en bonne santé?* ». Ce problème se décompose en deux sous-problèmes qui sont abordés successivement: « *A quoi servent les aliments que nous mangeons?* » (séance 1), « *Comment peut-on classer les aliments?* » (séance 2).

Du rôle des aliments à une première pyramide des aliments

Après que les fonctions pour le corps des aliments ont été établies collectivement et notées (figure 2 a), la pyramide des aliments diffusée par API¹²⁵ est distribuée aux élèves et commentée (figure 2 b). Ce faisant la classe semble s'orienter de manière outillée d'un problème de biologie fonctionnelle vers un problème d'éducation nutritionnelle. En fait, le déplacement n'est pas exactement celui-ci. En effet, en comparant les deux traces écrites de la séance 1 (figure 2 a et b), nous remarquons qu'elles ont un fort lien de parenté. Tous deux représentent implicitement ou explicitement la pyramide alimentaire. Alors que la trace mémorisable du cahier d'élève est censée synthétiser les fonctions des aliments dans le corps, son organisation renvoie aux grands groupes d'aliments de la pyramide: la lecture de haut en bas du tableau donne à voir à une exception près (inversion matières grasses et produits sucrés) ce que la pyramide comporte de bas en haut. Nous y voyons par derrière le passage prompt, précoce et piloté par l'enseignante d'un problème biologique fonctionnel à un problème d'éducation nutritionnelle.


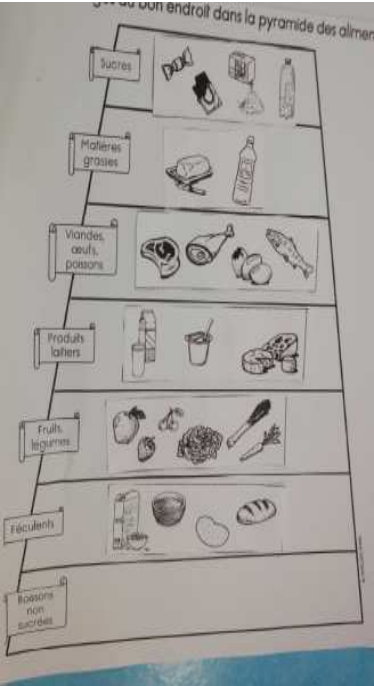
Rôles pour le corps	Aliments mangés				
hydrater	L'eau				
apporter de l'énergie	Féculents				
donner des vitamines et des fibres	Les fruits et légumes				
pour la croissance des os et des dents	Les produits laitiers				
le bon fonctionnement du cerveau apporter des protéines	Viandes, poissons, oeufs				
avoir de l'énergie rapidement	Les produits sucrés				
apporter des acides gras	Les matières grasses				
a) Les fonctions des aliments				b) La pyramide des aliments initiale	c) La trace mémorisable visée

Figure 2. Supports initiant et ponctuant les séances consacrées aux familles d'aliments (CE2)

¹²⁵ société de restauration collective sous contrat enregistrée à Lille; www.api-restauration.com

Plusieurs moments d'activités divergentes

• **Le classement des aliments**

Le professeur engage d'abord les élèves à élaborer en binômes leur propre classification des aliments. Vous allez, leur dit-elle, "essayer de classer les aliments que vous voyez sur la feuille. Donc pour cela, il va falloir les découper et les placer sur la table, faire des groupes, des familles ». La feuille à laquelle se réfère l'enseignante est une planche de vignettes représentant une quinzaine d'aliments: beurre, bonbon, café, carotte, céréales, eau, huile, jambon, lait, oeufs, poisson, pomme, riz, sucre, yaourt. Le classement demandé est libre, aucun critère n'est imposé à la classe. En revanche, il ne s'agit pas de faire un tableau: on classe les aliments en familles, c'est-à-dire qu'on les met ensemble en petits groupes. Après un temps de travail en autonomie des binômes, une mise en commun des propositions classificatoires, au nombre de cinq (figure 3 b), est faite. Elle débouche sur l'introduction d'une pyramide vierge qu'il s'agira de compléter pour parvenir à la pyramide alimentaire des nutritionnistes (figure 3 c).



	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Binôme</th> <th>Type de classement</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>2 groupes d'aliments: bons/pas bons pour la santé</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>6 groupes d'aliments</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>3 groupes d'aliments: Consommables en grande, moyenne et petite quantité</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>5 groupes d'aliments</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4 groupes d'aliments</td> </tr> </tbody> </table>	Binôme	Type de classement	1	2 groupes d'aliments: bons/pas bons pour la santé	2	6 groupes d'aliments	3	3 groupes d'aliments: Consommables en grande, moyenne et petite quantité	4	5 groupes d'aliments	5	4 groupes d'aliments	
Binôme	Type de classement													
1	2 groupes d'aliments: bons/pas bons pour la santé													
2	6 groupes d'aliments													
3	3 groupes d'aliments: Consommables en grande, moyenne et petite quantité													
4	5 groupes d'aliments													
5	4 groupes d'aliments													
<p>a) La pyramide des aliments initiale</p>	<p>b) Les propositions de classement des élèves</p>	<p>d) La préfiguration de la trace mémorisable visée</p>												

Figure 3. Pyramide alimentaire initiale et propositions de classement des aliments des binômes

- **Des controverses sur le placement du café et de la compote de pomme**

Dans les échanges accompagnateurs de l'exposé des classements des binômes et dans ceux relatifs au travail sur la pyramide alimentaire, deux points provoquent une controverse parmi les élèves.

1) Le placement du café

Le binôme 4 place le café avec l'eau quand d'autres, comme le binôme 2, sont enclins à l'associer au sucre. Cette référence aux pratiques de la vie courante pose donc problème aux élèves pour placer sans ambiguïté le café dans un palier de la pyramide.

2) Le placement de la compote de pomme

La vignette « compote de pommes » fait partie des documents surnuméraires à placer sur la pyramide vierge fournie aux élèves après la présentation des différents binômes. Les élèves débattent sur son positionnement: faut-il la mettre dans les produits sucrés comme le pensent certains ou bien dans les fruits et légumes comme le suggèrent d'autres? Les propos suivants d'un élève donne à voir l'embarras dans lequel se trouve la classe : « *Ben parce que dans, ben si on les met dans fruits et légumes, on rajoute aussi du sucre. Parce que si on met que de la pomme, comme ça...* ». C'est toute la question du placement des aliments composés qui émerge et celle des frontières entre paliers dans la pyramide alimentaire.

Plusieurs moments d'activités convergentes

Le cheminement de la classe vers la trace mémorisable (figure 2c) est marqué par plusieurs moments de convergence, tous provoqués par l'enseignante.

- Le premier vient après que le groupe 5 a achevé sa présentation. L'enseignante fait alors la correspondance avec la pyramide : « *Vous vous êtes inspirés de quoi?* » (200) demande-t-elle alors aux élèves du binôme 5 avant d'ajouter « *Ils se sont inspirés, j'ai vu ça, les enfants se sont inspirés du document que j'avais donné la dernière fois* » (202) (figure 2b). Ce moment de convergence est tardif. Pourquoi n'a-t-il pas pris place après l'intervention du groupe 3, dont la production, tout comme la pyramide, conjugue à la fois du qualitatif et du quantitatif ? Dans le passage d'un groupe à un autre, il semble que l'enseignante a entendu mais a négligé la diversité des productions des élèves. Pour preuve, ce qu'elle dit après le passage du groupe 1 : « *On en reparlera après... plus tard, peut-être après.* » (109) et qu'elle redit après le passage du groupe 3 : « *On en reparlera plus tard* » (149).
- Le deuxième correspond aux clôtures des controverses. Celle relative au café se règle par le placement du café avec l'eau. Des élèves le propose (161, 316), invoquant que la préparation du café nécessite de l'eau, et le professeur admet cette raison (318). Il reste la controverse ouverte par une élève à propos du sucre : « *Je suis pas d'accord parce que le café c'est, c'est un peu sucré et en même temps...* » (Ma1, 318). L'enseignante la clôt très vite en rappelant le côté facultatif de mettre du sucre et en notant qu' : « *Il y a d'ailleurs beaucoup de personnes qui boivent le café sans sucre* » (P, 337). Elle convainc ainsi les élèves en mobilisant à la fois la vie courante et des résultats en apparence statistiques. Quant à la controverse concernant la compote, le professeur la stoppe en imposant le placement de cet aliment dans les fruits et légumes, sur la base de pratiques de la vie courante, mais sans arrêter la réflexion sur les confitures industrielles, dont on peut douter de la composition : « *Alors on va mettre donc dans les fruits et légumes parce qu'on va dire qu'il y a plus de fruits que de sucre. A vérifier après parce qu'il y a compote et compote. Quand on fait sa compote soi-même à la maison, on met le sucre qu'on veut, on va peut-être en mettre un petit peu. Et certaines compotes qu'on va acheter au magasin, dans lesquelles il va peut-être y avoir beaucoup de sucre.* » (P, 388).

L'enseignante semble donc avoir deux préoccupations majeures, faire en sorte que toute la classe s'exprime dans un temps relativement contraint, en même temps qu'elle ne perd pas de vue le filtrage de la réponse à laquelle elle veut arriver. Au final, c'est l'autorité des nutritionnistes qui prévaut, sans que ses fondements soient véritablement étudiés et discutés.

Conclusion

Les deux études de cas que nous venons de faire donnent à voir des séances ou alternent des moments d'activités divergentes et des moments d'activités convergentes, à la manière de pulsations plus ou moins longues. Leur déroulement est sous le joug de régulations effectuées par les enseignantes qui servent l'imposition subtile de savoirs et de normes, et qui en conséquence les rendent particulièrement robustes aux velléités des élèves. Un tel dispositif ne va pas dans le sens d'une éducation nutritionnelle vue comme une aide à la problématisation mais, paradoxalement, il porte des leviers pour en dégager des conditions de possibilité (diversité des propositions des élèves, même jeunes ; émergences de controverses) et des points d'appui pour la formation des enseignants (Lange, 2011).

Bibliographie

- BACHELARD, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BEGUIN-VERBRUGGE, A. (2006). *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- FABRE, M. (2014). Le flou des questions socialement vives. In Fabre, M., Weil-Barais, A. & Xypas, C. (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation*. Bruxelles : De Boeck, 21-35.
- KOVACS, S. (2012). L'éducation au développement durable, entre agir et comprendre : étude au sein de quatre collèges français. *Spirale* 50, 225-237.
- LANGE, J.-M. (2011). Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, HS n°1, 71 – 85.
- ORANGE RAVACHOL, D. (2011). Apprentissage et médiation enseignante en sciences et en information documentation. *Médiadoc* (Revue semestrielle de la Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale), 7-10.
- ORANGE RAVACHOL, D. & DOUSSOT, S. (2013). Engager l'école dans l'EDD risque-t-il de la dédiscipliniser ? *Penser l'éducation*. Hors-série, décembre 2013, 81-96.
- TAVERNIER, R. (1992). *Sciences et technologie du CP au CM2*. Paris : Bordas.

Les cartes mentales en éducation au développement durable : balises de lectures et usage pour dialoguer avec la complexité

Jean-Yves LENA, Marie-Pierre JULIEN, Raphaël CHALMEAU
ESPE Académie de Toulouse, Laboratoire Géode 5602 CNRS

Résumé

Les « éducations à » renouvellent nos façons de concevoir et d'étudier les actions éducatives. Elles re-questionnent notamment le statut des savoirs (hybrides, d'actions, ...) et les postures des enseignants et des apprenants. Problématiser de façon systémique et s'interroger sur la qualité des interactions entre les éléments d'un objet complexe devient un objectif de formation primordial. Des enseignants ou formateurs introduisent depuis un certain temps la réalisation de cartes mentales dans leur séquence. Nous souhaitons, à travers l'analyse de cartes mentales d'élèves, contribuer à l'élaboration de balises de lecture de la complexité. L'analyse de ce corpus combine une dimension sémantique et une dimension de formes permettant de jeter les bases d'une analyse quantitative et qualitative de ce type de production.

Mots clés : carte mentale, complexité, balise, éducation au développement durable

Summary

"Educating to" promotes a renewal of our ways of shaping and studying educational actions. They re-question the status of knowledge (hybrid knowledge, action knowledge,..) and teachers' and learners' postures. Systematically problematizing and questioning the quality of interactions between the elements of a complex object becomes a crucial training goal. Some teachers or trainers have been introducing the creation of mind maps in their training sequences for some time. Through the analysis of pupils' mind maps, we aim at contributing to the conception of complexity indicators. The analysis of this corpus combines a semantic dimension with a pattern dimension allowing to lay the foundations of a quantitative and qualitative analysis of that type of production

Keywords: mind map, complexity, tag/indicators, education for sustainable development

Introduction

La décennie 2005-2015, de l'Education au Développement Durable (EDD) impulsée par l'Unesco aura permis à cette nouvelle « éducation à » d'opérer une visibilité importante dans l'enceinte scolaire en France : éclosions de projets, d'initiatives dans les établissements scolaires et dans les territoires, promulgation de nombreux textes réglementaires. D'un point de vue institutionnel, trois circulaires jalonnent le chemin parcouru depuis une dizaine d'années (2004, 2007 et 2011) et ont décliné l'EDD dans les directions suivantes : i) inclusion de problématique de DD dans les programmes de certaines disciplines à l'école, au collège et au lycée (Histoire et géographie, SVT, ...); ii) promotion du projet dans de nombreuses configurations : transdisciplinaires, interdisciplinaires, avec des dimensions d'actions citoyennes et iii) incitation à de nouvelles démarches de vie et de gestion des établissements (E3D). L'ensemble nécessite un effort de formation des professeurs et des cadres administratifs à ce nouvel objet et de tisser un partenariat éducatif sur son territoire.

Les démarches préconisées font fortement référence à une approche systémique et multi-scalaire (échelles temporelle et spatiale), intégrant la complexité comme assise épistémique ou parfois comme horizon éducatif. Ainsi très souvent, les éléments de cadrage ou de formation de l'EDD en restent au stade de l'énonciation avec peu ou pas d'exemples et comme entrée principale dans la complexité l'approche et l'analyse systémique. De nombreuses questions pourraient être formulées afin de préciser la dimension complexe des problématiques ou des sujets étudiés. Est-ce le grand nombre d'acteurs ou de notions qui rendent un sujet complexe ? Est-ce l'hétérogénéité des phénomènes temporels en jeu dans un problème - profondeur du temps, anachronismes multiples, rythmes, dynamiques - qui complexifient la perception ou la compréhension dudit problème ? Ou encore est-ce la diversité des types d'interactions, ou de régulations entre les éléments du système mis à l'épreuve : synchronique, dialogique, asymétrique ? Quoi qu'il en soit, nous sommes obligés de constater le peu de mise en chantier de ces différents éléments au sein de l'EDD et la nécessité de mieux circonscrire le périmètre de la complexité.

Cadre théorique

La notion de complexité n'est pas si facile que cela à appréhender puis à intégrer, et les injonctions ou les conseils en la matière ne suffisent pas. L'étymologie nous indique que ce terme est apparu dans la langue française en 1755, mot dérivé de l'adjectif *complexe* lui-même issu du latin *complexus* (Dictionnaire historique de la langue Française, 2010). Au 16^e, il est utilisé comme adjectif pour qualifier ce qui est composé de divers éléments hétérogènes, ou d'éléments qui sont entrelacés, imbriqués et provient du latin *complecti*. Il est intéressant de noter que la partie *plectere* signifiant entrelacer et plier est assez proche de *plicare* (plier en enroulant) qui donnera compliqué. Dès son origine, « complexe » tend à se rapprocher abusivement de l'usage commun de compliqué. L'usage de complexe, dans tous les champs scientifiques (physiologie, botanique, chimie, etc) tend à se poser comme un regard objectivant sur un objet, semble faire « le pendant » à l'usage de compliqué qui est personnel et subjectif. Cette relation complexe/compliqué est aujourd'hui, encore très prégnante.

Morin, Motta et Ciurana (2003) proposent la notion de « *principe de complexité* » qu'ils définissent comme « *enjoint de relier, tout en distinguant* » ; reprenant comme appui *complexus* « *ce qui est tissé ensemble* ».

L'imprévisibilité potentielle est une caractéristique fondamentale de tout système complexe. Non calculable a priori, elle est liée en particulier à la récursivité qui affecte le fonctionnement de ses composants (en fonctionnant ils se transforment), suscitant des phénomènes d'émergence certes intelligibles, mais non toujours prévisibles. Les comportements observés des systèmes vivants et des

systèmes sociaux fournissent d'innombrables exemples de cette complexité. Pendant deux siècles, la science positive a semblé "baisser les bras" devant ces phénomènes, préférant ne vouloir connaître que le scientifiquement prévisible ou calculable, avant que Bachelard ne lui rappelle « *son idéal de complexité* » qui est de rendre le merveilleux intelligible sans le détruire. En introduisant le concept de « *complexité organisée* » en 1948, Weaver allait rouvrir de nouvelles voies à « *l'intelligence de la complexité* » que Valéry avait déjà définie comme « *une intelligible imprévisibilité essentielle* ». Edgar Morin, à partir de 1977 (La Méthode, T. I) établira le « *Paradigme de la complexité* » qui assure désormais le cadre conceptuel dans lequel peuvent se développer nos exercices de modélisation des phénomènes que nous percevons complexes : une complexité à la fois organisée et, récursivement, organisante. En résumé, penser en complexité permet de concevoir l'organisation, de relier, de contextualiser, de globaliser, mais en même temps de reconnaître le singulier et le concret (Morin et collab., 2003).

Une des voies possibles afin de travailler le "complexe" commencera par la mise en système. Lemoigne (1984) présente le paradigme systémique en représentant l'objet système comme une intervention finalisante dans un environnement, l'objet étant actif et évoluant. Ainsi, un système est, fonctionne et devient, dans son environnement, en fonction d'une finalité. En suivant Durand (2006), on peut donner quelques exemples concrets de systèmes : les systèmes physiques (l'atome, le système solaire, la galaxie, l'univers) ; les systèmes vivants (une cellule, un organisme vivant, une fourmilière, un écosystème) et les systèmes sociaux (la famille, l'entreprise, les systèmes politiques, le système monde).

Parallèlement à ces démarches, Jacques Ardoino (1988) a développé l'approche multiréférentielle à propos d'objets ou de phénomènes institutionnels (la vie d'un établissement, une formation...), celle-ci se révèle particulièrement adaptée à l'EDD. Le postulat initial est le suivant, tout phénomène étudié peut l'être sous différents angles ; sociologiques, psychologiques, psychosocial, économique, organisationnel, institutionnel. Les qualités des multiples regards (structurés par un équipement culturel, conceptuel, théorique spécifique) doivent permettre d'interroger contradictoirement dans une perspective explicative un objet, un phénomène, un problème, en vue d'accroître son intelligibilité par tous. Ce sont alors différents langages disciplinaires qu'il s'agit de mettre en œuvre, de distinguer et de combiner entre eux (Ardoino, 1993). La multiréférentialité se définit donc par une mise en perspective plurielle et pluridimensionnelle d'un objet, où chaque domaine (scientifique, société, pratique, juridique, etc.) conserve ses propres références conceptuelles ou pragmatiques.

Pour étudier les relations et connexions entre les parties d'un système, ou la multiplicité des éléments en jeu, la représentation graphique de connaissances sous forme de carte paraît être un outil particulièrement adapté. Il s'agit d'une visualisation spatiale et une représentation globale des connaissances à partir de concepts/mots/idées clés reliés entre eux. La vision globale d'un tel graphique ainsi que l'ensemble des interactions entre les différents mots renvoient à la pensée systémique et à la complexité. Plusieurs appellations sont utilisées pour désigner ces « *node-link diagrams* » : « *mind map* » ou carte mentale, « *knowledge map* » ou carte de connaissances, « *cognitive map* » ou carte cognitive et « *conceptual map* » ou carte conceptuelle (Umoquit, Tso, Burchett et Dobrow, 2011). La carte conceptuelle et la carte mentale sont les deux catégories le plus majoritairement utilisées (Brinkmann, 2003; Umoquit et collab., 2011). Alors que les cartes conceptuelles privilégient la hiérarchie (Novak et Cañas, 2006), les cartes mentales sont structurellement plus flexibles car sont réalisées sous forme libre et non contrainte (Buzan, 2005).

Ces représentations graphiques ont largement trouvé leur place dans le champ de l'éducation. Nesbit et Adesope (2006) ont recensé 55 études attestant de l'intérêt croissant des chercheurs et formateurs pour cet outil d'apprentissage. Ces derniers se fondent sur la théorie de l'apprentissage significatif (« *meaningful learning* ») d'Ausubel, qui se réfère à la notion de structure cognitive. En effet, il suppose que l'apprenant a déjà en place des connaissances qu'il a mises en réseau. Tout nouveau savoir se construit à partir de connaissances déjà acquises. Depuis Bachelard qui introduit la notion « *d'obstacle épistémologique* » et précise que « *l'élève arrive en classe avec des connaissances*

empiriques déjà constituées », l'étude des représentations ou conceptions initiales s'est développée depuis 30 ans en particulier sous l'influence de pédagogues et de didacticiens des sciences (Giordan et de Vecchi, 1987; Giordan, 1999). Pour que l'apprentissage soit significatif, il faut que les nouvelles connaissances soient mises en relation avec les anciennes et réorganisées dans la structure cognitive (Nesbit et Adesope, 2006; Novak et Cañas, 2006). Plus largement cet outil s'inscrit dans une approche constructiviste où la construction active de la connaissance se fonde sur l'expérience acquise préalablement (Saglam, 2009).

Ces différentes études montrent qu'il s'agit d'un outil efficace car il permet une meilleure intégration de la connaissance théorique et empirique (Farrand, Hussain & Hennessy, 2002; Stankovic, Besic, Papic et Aleksic, 2011) et met en avant des compétences telles la motivation, la créativité, l'amélioration de la mémoire à long terme... (Brinkmann, 2003; D'antoni, Pinto Zipp et Olson, 2009; D'antoni, Pinto Zipp, Olson et Cahill, 2010). Largement utilisés dans des domaines scientifiques tels la biologie (Andrews, Tressler et Mintzes, 2008), la santé (Farrand et collab., 2002; Marchand et d'Ivernois, 2004; Pinto Zipp, Maher et D'antoni, 2009; D'antoni et collab., 2010) et les mathématiques (Brinkmann, 2003) seulement quelques études l'utilisent dans le champ des « éducations à » : éducation à l'environnement (Legrand, 2000; Andrews et collab., 2008) et EDD (Lourdel, Gondran, Laforest, Debray et Brodhag, 2007; Segalàs, Ferrer-Balas et Mulder, 2008).

Les séquences de travail en EDD se caractérisent par un grand nombre d'informations à traiter. L'élève doit au cours des différentes phases de travail, les trier, les sélectionner, les hiérarchiser, puis les assembler dans le but de mieux comprendre ou de préparer une phase d'action collective. La carte mentale acquiert de nombreuses fonctionnalités ou attributs et ressemble à un panorama, un tout. Au cours de sa lecture, il faut en un coup d'œil, comprendre où l'on se situe, mettre en valeur quelques éléments clefs, et rendre visible dans la représentation les interactions les plus dynamiques.

Cet article se propose d'étudier deux questions de recherche complémentaires :

- (1) Dans quelle mesure les cartes mentales peuvent être analysées (angles et éléments d'analyse) ?
- (2) Comment lire des cartes mentales afin qu'elles participent au « travail » des dimensions complexes d'actions d'éducation au développement durable ?

Méthodologie

Modalités de passation et population étudiée

La carte mentale à réaliser est initiée par la présence d'un mot stimulus placé au centre de la page (Legrand, 2000; Lourdel et collab., 2007). L'élève est invité à relier ce mot stimulus à d'autres mots qu'il considère comme importants pour caractériser ce concept. A partir d'un point de départ, le sujet construit donc une arborescence pour signifier les relations qu'il construit mentalement entre les mots.

Le mot stimulus dans notre étude est *développement durable* et ce recueil de cartes mentales s'inscrit dans un questionnaire plus vaste concernant les actions liées au DD (Simonneaux, Lena, Jeunier, Chalmeau et Julien, 2011) dans un lycée agricole (Pamiers, Ariège). 47 cartes d'élèves, âgés de 16 à 21 ans, de ce lycée constituent les données de notre étude. Les élèves enquêtés sont en classe de baccalauréat Sciences et Techniques de l'Agronomie et du Vivant et en filière professionnelle agricole.

Méthodes d'analyse

Analyse sémantique


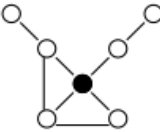
A partir des mots utilisés par les élèves pour réaliser leur carte mentale, nous avons établi des catégories sémantiques pour regrouper les mots dont le sens est proche. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le travail de Lourdel et collab. (2007) pour proposer 6 catégories (Tableau 1). Les 3 premières représentent les 3 piliers du DD. La 4^{ème} regroupe les impacts des activités humaines (positives et négatives), la 5^{ème} concerne les valeurs et la 6^{ème} est transversale et rassemble les dimensions temporelles et spatiales impliquées dans le DD.

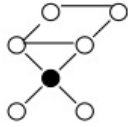
Catégories	N°	Exemple de contenu
Environnement	1	composantes naturelles : ressources, biodiversité, nature, eau, air...
Social	2	équité, social, besoins vitaux, santé, hygiène, homme...
Economie	3	consommation, production, entreprise, coût, richesse, pauvreté...
Actions de l'Homme	4	impact des activités humaines et gestion de ces impacts : pollution, gestion, préservation...
Valeurs	5	responsabilité, préservation, conscience, citoyenneté, respect, solidarité...
Multidimensionnel	6	échelles spatiale et temporelle, relations Nord/Sud, générations futures...

Tableau 1. Catégories utilisées pour l'analyse sémantique des cartes mentales

Analyse de la forme (pattern des cartes) et de la complexité

Les cartes mentales sont analysées visuellement en fonction de leur degré de complexité. Les relations entre les nœuds témoignent d'une pensée plus ou moins systémique. Pour déterminer les catégories de formes et témoigner de leur complexité relative, nous nous sommes appuyés sur les descriptions de Legrand (2000) et Hay, Kinchin et Lygo-Baker (2008) pour proposer les configurations suivantes (Tableau 2), de la plus simple à la plus complexe :

Forme de la carte	Éléments de structure
	<i>Solaire</i> : Tous les nœuds sont reliés au mot stimulus mais il n'y a aucune relation entre eux. Cela forme une structure radiale autour du mot stimulus.
	<i>Réseau</i> : Au moins deux nœuds appartenant à une branche différente sont reliés entre eux. Cette forme témoigne de l'existence de relations en dehors du lien premier avec le mot stimulus.



Système : Les relations forment au moins une boucle indépendamment du mot stimulus. Cette relation circulaire témoigne de rétroactions possibles à l'intérieur de la carte.

Tableau 2. Catégories utilisées pour l'analyse de la forme des cartes mentales. Le rond noir symbolise le mot stimulus et chaque rond blanc représente un nœud (mots, idées, concepts).

Nous avons utilisé le nombre de liens entre catégories qui rend compte d'une certaine complexité. Pour chaque individu, le nombre de relations entre des mots de différentes catégories est relevé. Les liens autour du mot stimulus ne sont pas comptabilisés car ce dernier n'appartient pas à une des catégories sémantiques. Plus ce nombre est important et plus le sujet établit des relations entre les idées, les mots ou les concepts pour définir le mot stimulus. Pour Lourdel et collab. (2007), cet indicateur témoigne d'une compréhension de la complexité et de la pluridisciplinarité du DD.

Il est possible de relativiser ce nombre de liens en intégrant le nombre de catégories, c'est ce que Legrand (2000) nomme quotient de richesse systémique (nombre de catégories / nombre de liens inter-catégories). Dans notre étude, un certain nombre de cartes n'ont pas de lien inter-catégories, rendant impossible le calcul de ce quotient. Nous avons alors proposé un indice systémique de complexité (ISC = nombre de liens inter-catégories / nombre de catégories) qui associe les deux indicateurs précédents. Plus l'ISC est important, plus la carte est complexe.

Résultats

Analyse qualitative et quantitative des cartes mentales

Sur les 47 cartes analysées, 352 mots ont été écrits comme étant liés au DD. Les élèves ont en moyenne relié 7,40 nœuds au développement durable. Le nombre de nœuds varie de 4 à 12 suivant les individus. Sur 6 catégories utilisées au total pour coder la richesse sémantique, le nombre moyen de catégories présentes dans chaque carte est de 3,30. Le tableau 3 présente la diversité des catégories quantifiées pour chaque sujet lorsqu'il décrit le DD. Aucune carte ne comporte les mots relevant des 6 catégories. Au minimum, deux catégories sont citées.

	2 catégories citées	3 catégories citées	4 catégories citées	5 catégories citées
Nombre de cartes	13	14	11	9
%	27.7	29.8	23.4	19.1

Tableau 3. Nombre et pourcentage de catégories par carte

Les catégories les plus citées concernent les actions de l'homme (4) et l'environnement (1) puisque plus de 90% des cartes mentales contiennent des mots de ces deux catégories. De plus, le nombre moyen de mots dans ces catégories est le plus élevé (Tableau 4). A l'inverse, les catégories « social » et « valeurs » apparaissent dans moins d'un tiers des cartes mentales. La catégorie « multidimensionnel » est présente dans 38,30% des cartes mais renferme un nombre moyen de mots relativement élevé. Ce premier résultat donne une indication sur la fréquence des mots relevant de la complexité.

Catégories	% de cartes qui contiennent au moins un mot dans cette catégorie	Nombre moyen de mots par catégorie
(1) Environnement	91,49	2,51
(2) Social	29,79	1,21
(3) Economie	46,81	1,64
(4) Actions de l'homme	95,74	2,96
(5) Valeurs	31,91	1,07
(6) Multidimensionnel	38,30	2,33

Tableau 4. Pourcentage de carte présentant des mots appartenant aux 6 catégories

Analyse de la complexité

Pratiquement la moitié des cartes mentales analysées présente une forme de complexité intermédiaire (réseau), près de 20% sont sous la forme la plus simple (solaire) et près de 30% sous la forme la plus complexe (système).

Forme de la carte	Pourcentage	Nombre de carte
Solaire	19,1	9
Réseau	48,9	23
Système	29,8	14
Non classée (configuration linéaire)	2,1	1

Tableau 5. Pourcentage et nombre de cartes mentales par type de forme

Cette première approche de la complexité de forme peut être complétée par le calcul d'un indice de complexité. Le nombre moyen de relations entre catégories est de 3,85 par individu, il s'étend de 0 (pour les formes solaires) à 14. L'indice systémique de complexité s'étend de 0 à 2,80. Ces deux indicateurs sont fortement corrélés entre eux (Rho de Spearman = 0,94; la corrélation est significative au niveau 0,01). D'autre part, chacun de ces indicateurs est corrélé à la forme de la carte (Tableau 6).

Test de Tukey		
Forme de la carte	Valeur moyenne du nombre de liens inter-catégories	Valeur moyenne de l'ISC (Indice Systémique de Complexité)
Solaire	0	0
Réseau	2,78	0,90
Système	8,00	1,87

Tableau 6. Résultats du test de Tukey, corrélations significatives au seuil 0,05

Discussions et perspectives

Nous nous appuyons sur ces premières analyses, afin de caractériser des éléments de lecture de ces cartes mentales, et nous proposons dans un même mouvement des potentialités que nous entrevoyons sur l'usage de cet outil dans des dispositifs de formations plus élaborés.

Des balises pour se repérer dans l'hétérogénéité

L'analyse des conceptions du développement durable sous forme de carte mentale met en évidence une richesse sémantique très importante. Regroupés par catégories sémantiques, les mots utilisés dans une carte mentale permettent d'accéder à une méta-analyse. Ce passage par la catégorisation permet de mettre en relief la multiplicité des domaines représentés. Dans notre étude, les catégories fortement ancrées sur le pilier environnemental (catégories 1 et 4) dominent en fréquence et en diversité de termes au détriment des piliers économique et social. D'autres études relèvent le même type de prédominance (Segalàs et collab., 2008; Walshe, 2008 ; Audigier, Freudiger et Iseli, 2010). Ainsi cette démarche typique est un premier pas vers la « *multiréférencialité* », proposée par Ardoïno (1988) et peut produire des indicateurs de lecture et d'analyse des cartes mentales au regard de cela. Nous proposons le terme de "balises", comme élément de lecture signifiant, plus ouvert que celui d'indicateur. Une balise signale et le contexte d'analyse permet d'en apprécier le degré. La richesse sémantique et le nombre de catégories ou de « *référencialités* » deviennent donc des balises de lecture et d'analyse des cartes.

La dimension structurelle, fondée sur la forme de la carte et sur les relations entre les éléments qui la composent est une autre balise.

Un autre jeu de lecture est possible : une lecture en creux, c'est à dire l'absence de certains mots ou concepts, permet de mettre également en visibilité des notions peu ou pas représentées. Par exemple dans les cartes mentales analysées, les mots "valeurs" et "social" sont très faiblement abordés. A partir de ce constat, l'enseignant, le formateur ou le sujet peut donc ajuster et se questionner sur les raisons de cette absence et constituer sa trame pédagogique, ou les ressources et les acteurs qu'il mobilisera en conséquence.

Une autre série de balises concernant les dynamiques en jeu dans ce qui est représenté serait à caractériser. Elle pourrait se focaliser sur des continuités, des ruptures, ou des polarités.

Fabriquer et lire des cartes mentales pour co-construire un processus multiréférentiel

Dans l'approche multiréférentielle, la construction ou l'investigation d'une problématique avec des regards et des points de vue multiples en est le fondement (Ardoïno, 1988). Dans ce dispositif le partage de points de vue construits, référencés, situés, est nécessaire et récurrent. Nous pensons que le média carte mentale peut aider à plusieurs moments du processus. Réaliser sa carte mentale sur un objet commun peut permettre de clarifier sa propre représentation sur un sujet et peut déboucher sur une véritable construction de son propre point de vue (étape 1, figure 1).

Dans le cas 2, de la figure 1, la visée est beaucoup plus large. Elle peut se développer aussi sur le champ de la compréhension d'une problématique et mettre l'accent sur l'articulation entre le connu et le non connu, entre le certain et l'incertain. Le terme « *îlots de rationalité* » spécifiquement défini comme « *la représentation qu'on se donne d'une situation précise, représentation qui implique toujours un contexte et un projet qui lui donnent son sens* », est un appui intéressant (Fourez, 1997). L'usage de représentation sous forme de carte mentale associée à ces concepts didactiques cristallise des effets de compréhension ou de résolution du problème étudié. Ceci permet d'investiguer dans un espace qui s'élargit ; rend accessible des caractéristiques temporelles hétérogènes et des espaces

ouverts en dépassant les frontières disciplinaires. Résultat d'un processus intellectuel, la matérialisation et la délimitation graphique d'un îlot de rationalité permet d'en envisager un usage possible en EDD.

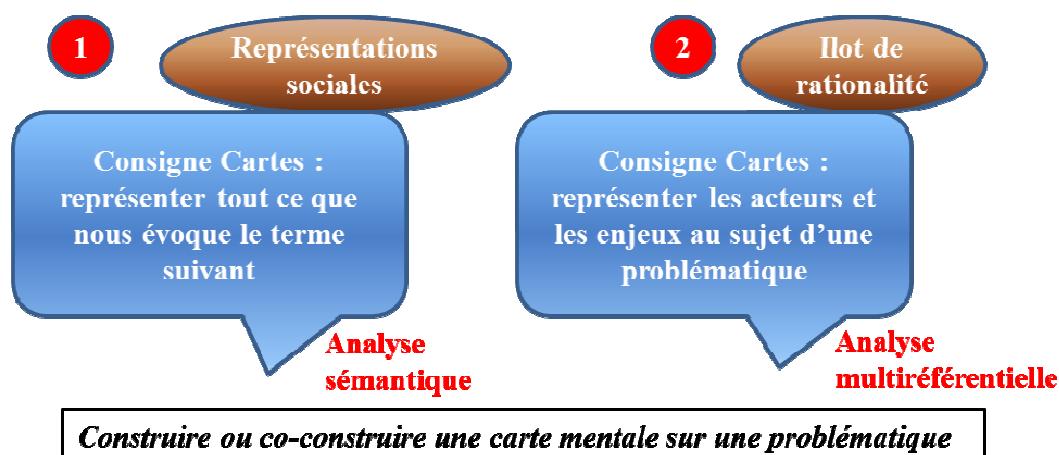


Figure 1. Usages possibles de cartes mentales et analyse différenciée selon la visée pédagogique

Ainsi, mobilisées à différents moments d'un projet, les cartes peuvent accompagner un processus complexe et impliquer concrètement les parties prenantes dans un projet d'EDD.

Une carte mentale support de "transactions" pour co-construire une action collective

Construire ensemble un projet pédagogique en EDD en utilisant des cartes mentales permettrait, pour les élèves, la transition d'un niveau conceptuel à une action qui peut être collective, participative, collaborative (Stankovic et collab., 2011). La carte mentale permet a priori de mettre à plat dans un souci d'observation et de cohésion autant les objets, les actions que les rôles ou les fonctions de chacun. Cet objet porte en lui une charge communicante importante et accessible. Si la démarche paraît au départ relativement linéaire (état des lieux participatif – vision partagée des territoires et diagnostic – recherche des actions possibles – hiérarchisation, choix des actions et mise en place d'un programme d'actions avec ses critères d'évaluations), la carte mentale peut clarifier sans simplifier et faciliter une participation large des acteurs, l'émergence d'initiatives et de groupes générant de l'autonomie ainsi qu'une récursivité quasi systématique.

Partant d'analyses de pratiques éducatives en EDD, de nombreux auteurs renouvellent l'approche possible de cette dimension participative. En rapprochant le domaine de l'agir et les réflexions éthiques, Lange et Victor (2011) envisagent « *l'appropriation d'un enjeu par une implication personnelle et collective, et une capacité à conceptualiser qui conduisent à une éthique de la responsabilité* ». Ces deux auteurs évoquent aussi les « *parties prenantes* » au sens politique du terme, les différents secteurs de la société directement concernés par un projet dont le cœur peut être éducatif (parents, collectivités locales, acteurs territoriaux...).

D'autre part, la notion de transaction (Remy, 2004) entre tous les acteurs d'un même projet ou d'un territoire peut être un moyen de mettre en perspective les interactions entre chaque acteur. Cette transaction demeurera, même s'il y a des phases d'explicitation et de confrontation de points de vue, englobant, diffus et exprimant au quotidien des points de vue inégaux. Une entente minimale doit être réalisée afin que le projet puisse s'activer. A travers les échanges inégaux le processus fabrique des produits transactionnels. Nous pensons que les cartes mentales peuvent être d'excellents

produits transactionnels permettant une matérialisation momentanée de l'évolution des représentations et des postures et ou de l'avancement d'un projet.

Des balises pour tenter d'évaluer la complexité

Lorsque des cartes mentales sont utilisées dans l'enseignement, elles peuvent également l'être pour l'évaluation (Hay et collab., 2008; Stankovic et collab., 2011). Pour Farrand et collab. (2002), la carte mentale est un outil d'évaluation à la fois diagnostique, formative et sommative.

L'évaluation diagnostique utilisée pour connaître les conceptions des apprenants, pour cerner les obstacles et les questions posées, pour identifier des balises, pour formuler un problème à l'origine de la séquence pédagogique ou du projet, peut se constituer dans une première étape autour de l'analyse des cartes mentales. Cet état des lieux paraît encore plus précieux pour l'enseignant et les élèves dans un domaine riche et complexe comme celui de l'éducation au développement durable. Dans notre étude, les cartes renseignent sur les connaissances des élèves et de leur degré de structuration. Dans ce cas, l'indicateur de complexité (ISC) forme une balise pour indiquer le niveau d'intégration des concepts. Le recours à cette balise à différents moments d'une séquence ou d'un projet permettra d'évaluer non seulement le contenu mais également le processus d'apprentissage.

Enfin, les caractéristiques de structure et de contenu sémantique portées par les cartes mentales en font un outil efficace d'évaluation sommative. En effet, l'évolution du contenu entre deux cartes mentales ou encore la structuration des concepts en fin de séquence ou de projet sont particulièrement visibles, lisibles et analysables par l'enseignant comme par les élèves. On constate d'ailleurs la présence, dans des manuels de sciences, de cartes conceptuelles comme moyens de résumer les acquisitions des étudiants au terme d'une unité d'apprentissage (Novak et Cañas, 2006).

Comme le dit De Vecchi (2010), « *dans le mot évaluer, il y a valeur, il ne s'agit plus de montrer du doigt ce qui est faux, mais d'entrer dans une pédagogie de la réussite et de l'action* ». Les cartes mentales sont donc des outils révélateurs de conceptions, un support d'évaluation, et permettent aux élèves de comprendre l'évolution de leur démarche d'apprentissage. Dans cette perspective, l'enseignement peut s'appuyer sur un outil dynamique, avec une visée participative. Les cartes mentales permettent donc d'apprendre, de comprendre mais aussi de participer à la démarche mise en œuvre dans un projet éducatif.

Conclusion

Il est important dans les situations où l'on aborde la complexité de pouvoir formaliser sous une forme communicante, l'état d'avancement des réflexions, des choix, des mises en forme. Une représentation sous forme de carte mentale permet d'appréhender, à un moment donné, à la fois les interrelations entre les connaissances, mais aussi d'une certaine façon les cheminements de la pensée à l'origine des choix et des mises en lien, devenant *d'inflexibles images qui contractent la complexité et nous plongent dans les profondeurs de l'esprit* (Caraës et Marchand Zanurtu, 2011).

L'EDD nécessite une évolution des pratiques des enseignants ou des éducateurs. Intégrer « l'agir ensemble » comme modalité éducative. L'objectif est de travailler réellement avec de nouveaux partenaires telles que les parties prenantes au sens politique du terme. Il s'agit de construire un projet qui permette de « vivre ensemble » sur un territoire et de partager un horizon commun. Ces trois verbes d'actions, agir - travailler avec - partager, sont des mots clefs incontournables de ce champ éducatif et l'usage de cartes mentales met en œuvre directement ces compétences. D'une autre façon, Lange et Victor (2006) préconisent dans les « visées éducatives renouvelées » de

promouvoir des pratiques de débats dans le monde scolaire, avec pour appui la posture de sujet-acteur, renforçant directement la démocratie. Ces pratiques favorisent la pédagogie de groupe et permet une démarche ascendante. L'enjeu éducatif en EDD est de permettre aux élèves d'engager une réflexion critique dans ces domaines complexes, d'être capable d'en débattre et d'agir selon des choix faits en conscience (Giordan et Souchon, 2008).

L'usage de cartes peut contribuer également à une autre dimension du travail d'Ardoïno, qui a eu une attention sur le statut du « *formé* ». Passant du statut « *d'agent* » à « *acteur* » défini par les sociologues (« *l'élève acteur* » la pensée socio constructiviste en fait son phare sur les rivages du savoir), Ardoïno, préfère celui de « *auteur* ». Auteur qui construit, se construit et s'autorise, au final, à devenir ce qu'il pense ou est en capacité de le devenir. Les cartes mentales dans ce cheminement personnel peuvent devenir des auxiliaires, à la fois outil de construction de pensées « *polyglottes* » et aide à la clarification, tout à la fois, moteur et volant. Et c'est bien un des enjeux centraux de l'EDD que de permettre à des jeunes d'accéder à ce statut d'auteur.

Les éléments discutés dans ce travail au sujet des cartes mentales, lire, écrire et utiliser ont permis d'approfondir et de mettre en perspective certains éléments de la complexité, notamment la nécessité de balises de lectures adaptées et contextualisables.

Références

- ANDREWS, K. E., TRESSLER, K. D., and MINTZES, J. J. (2008). Assessing environmental understanding: an application of the concept mapping strategy. *Environmental Education Research*, 14, 519-536.
- ARDOÏNO, J. (1988). *Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris, Méridiens-Kleinsieck.
- ARDOÏNO, J. (1993). *L'approche multiréférentielle, (plurielle) des situations éducatives et formatives*. Pratique de Formations-Analyses - Université Paris VIII, N°25-26.
- AUDIGIER, F., FREUDIGER, N., et ISELI, A. (2010). Savoirs et points de vue d'élèves. *Cahiers Pédagogiques*, 478, 48-49.
- BIROU, A. (1966). *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. Paris, France : Édition économie et humanisme, les Éditions ouvrières.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE (2004). *Circulaire n°2004110 du 872004. Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD)*. France, Ministère de l'Éducation Nationale.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE (2007). *Circulaire n°2007 du 29-03-2007. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)*. France, Ministère de l'Éducation Nationale.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE (2011). *Circulaire n°2011-186 du 24-10-2011. Troisième phase de généralisation*. France, Ministère de l'Éducation Nationale.
- BRINKMANN, A. (2003). Graphical knowledge display - mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.
- CARAËS, M-H et MARCHAND-ZANARTU, N. (2011). *Images de pensées*. Editions des musées nationaux.
- D'ANTONI, A. V., PINTO ZIPPI, G., and OLSON, V. G. (2009). Interrater reliability of the mind map assessment rubric in a cohort of medical students. *BMC Medical Education*, 9, 1-8.

- D'ANTONI, A. V., PINTO ZIPP, G., OLSON, V. G., and CAHILL, T. F. (2010). Does the mind map learning strategy facilitate information retrieval and critical thinking in medical students? *BMC Medical Education*, 10, 1-11.
- DE VECCHI, G. (2010). Mais quoi évaluer...et qui évalue ? *Cahiers Pédagogiques*, 478, 50-51.
- DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE, sous la direction d'A. Rey, Le Robert, 2010
- DURAND, D. (2006). *La systématique*. Que sais-je, Presse Universitaire de France.
- FARRAND, P., HUSSAIN, F., and HENNESSY, E. (2002). The efficacy of the 'mind map' study technique. *Medical Education*, 36, 426-431.
- FOUREZ, G. (1997). Qu'entend par « îlot de rationalité » ? et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster*, 25, 217-225.
- GIORDAN, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris, France : Belin.
- GIORDAN, A., et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchatel, Suisse : Delachaux.
- Giordan, A., et Souchon, C. (2008). *Une éducation pour l'environnement vers un développement durable*. Pédagogie et formation, Delagrave.
- HAY, D., KINCHIN, I., and LYGO-BAKER, S. (2008). Making learning visible the role of concept mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, 33, 295-311.
- LANGE, J.-M., et VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- LANGE, J.-M., et MARTINAND, J.-L. (2010). Education au développement durable et éducation scientifique : Balises pour un curriculum. *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*, p.125-154, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- LANGE, J.-M., et VICTOR, P. (2011). Un nouveau métier : éduquer au développement durable. *La Revue Durable*, 42, 36-39.
- LEGRAND, E. (2000). Utilisation pragmatique de cartes mentales comme outil d'évaluation en éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement*, 2, 75-95.
- LEMOIGNE, J.-L. (1984). *Théorie du système général*. Paris, France : Presses Universitaires de France, 2ème éd.
- LOURDEL, N., GONDRAN, N., LAFOREST, V., DEBRAY, B., and BRODHAG, C. (2007). Sustainable development cognitive map: a new method of evaluating student understanding. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 170-182.
- MARCHAND, C., et D'IVERNONIS, J.-F. (2004). Les cartes conceptuelles dans les formations en santé. *Pédagogie Médicale*, 5, 230-240.
- MARTINAND, J.-L. (1998). Introduction à la modélisation. Dans G.-L. Baron, et Durey A (Dir.) : *Les technologies de l'information et de la communication et l'actualisation des enseignements scientifiques et technologiques au lycée d'enseignement général et au collège*. Paris, France : INRP – ENS Cachan.
- MORIN, E. (1977). *La méthode, Tome I. La nature de la nature*. Paris, France : Seuil.
- MORIN, E., MOTTA, R., et CIURANA, E.-R. (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris, France : Balland.

- NESBIT, J. C., and ADESOPE, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76, 413–448.
- NOVAK, J. D., and CAÑAS, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization Journal*, 5, 175-184.
- ORANGE, C. (2003). *Modélisation, problématisation et apprentissages scientifiques*. Actes des 3èmes journées scientifiques de l'ARDIST. Toulouse, France : Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Techniques.
- PINTO ZIPP, G., MAHER, C., and D'ANTONI, A. V. (2009). Mind maps: useful schematic tool for organizing and integrating concepts of complex patient care in the clinic and classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 6, 59-68.
- REMY, J. (2004). Prendre au sérieux la complexité, nouvelles bases pour une critique sociale. *Education et société*, 13(1), 26-27.
- SAGLAM, Y. (2009). Drawing a turkish concept map: numbering method. *Elementary Education Online*, 8, 74-87.
- SEGALÀS, J., FERRER-BALAS, D., and MULDER, K. F. (2008). Conceptual maps: measuring learning processes of engineering students concerning sustainable development. *European Journal of Engineering Education*, 33, 297-306.
- SIMONNEAUX, J., LENA, J.-Y., JEUNIER, B., CHALMEAU, R., and JULIEN, M. (2011). Conceptions and attitudes of students and staff during the implementation of school Agenda 21. 8th Conference of ERIDOB. Braga, Portugal: European Researchers in Didactics of Biology. Dans A. Yarden, and G.S. Carvalho (Dir.): *Authenticity in Biology Education: Benefits and Challenges*, 325-337.
- STANKOVIC, N., BESIC, C., PAPIC, M., and ALEKSIC, V. (2011). The evaluation of using mind maps in teaching. *Technics technologies education management*, 6, 337-343.
- UNITED NATIONS (1992). *Earth Summit. Agenda 21. United Nations Programme of Action from Rio*. United Nations Publications.
- UMOQUIT, M. J., TSO, P., BURCHETT, H. E., and DOBROW, M. J. (2011). A multidisciplinary systematic review of the use of diagrams as a means of collecting data from research subjects: application, benefits and recommendations. *Medical Research Methodology*, 11, 1-10.
- WALSHE, N. (2008). Understanding students' conceptions of sustainability. *Environmental Education Research*, 14, 537-558.
- WEAVER, W. (1948). Sciences and complexity. *American scientist*, 36, 536-544.
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (1987). *Our common future*. New York, NY: Oxford University Press

L'EMI (Education aux médias et à l'information) : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle "éducation à..." ?

Marlène LOICQ, Post-doc ANR Translit, Université de Rouen, GRHIS,
Alexandre SERRES, Maître de conférences, Université Rennes 2, PREFics, co-responsable de l'URFIST de Rennes,
Avec la participation de Philippe JEANNE, Ingénieur linguiste, Université de Rouen,
Membres du projet ANR Translit, Tâche 1, "Epistémologie et cartographie"

Résumé

Dans le rapprochement à l'œuvre entre éducations aux médias et à l'information au sein de l'EMI (Éducation aux médias et à l'information), quels sont les points de convergence et les spécificités propres à chacun de ces deux domaines, à la fois proches et distincts ? Après un bref rappel historique et théorique sur ce processus d'institutionnalisation, nous présenterons une étude menée avec le logiciel Alceste sur un corpus de textes de référence, dans les sphères scientifique, institutionnelle et professionnelle de ces deux champs. Les premiers résultats de cette étude devraient permettre une visualisation partielle de leurs territoires linguistiques, enrichissant ainsi la réflexion sur ces deux piliers d'une nouvelle « éducation à... ».

Mots-clés : EMI, éducation aux médias, éducation à l'information, analyse de corpus, Alceste

Abstract

By bringing media education and information literacy together within the MIL (Media and Information Literacy), what convergence points and specificities of each of these two areas appear ? They are both at the same time similar and different. After a brief historical and theoretical reminder of this institutionalization process, we present a study with the Alceste software on a corpus of reference texts in scientific, institutional and professional spheres of these two fields. The first results of this study should allow partial viewing of their semantic territories, enriching reflection on a new type of education.

Keywords: MIL, media education, information literacy, corpus analysis, Alceste

L'EMI (Education aux Médias et à l'Information) connaît depuis trois ans un incontestable essor dans le système éducatif français : elle a été officiellement consacrée par son inscription dans la loi (Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013), qui la rend obligatoire au collège ; elle a déjà donné lieu en deux ans à deux conférences nationales dans l'enseignement secondaire¹²⁶, à plusieurs dossiers thématiques¹²⁷, pédagogiques, articles professionnels et de recherche¹²⁸. Déjà présente dans de nombreux programmes disciplinaires¹²⁹, elle figure en bonne place dans le projet de *Socle commun de compétences, de connaissances et de culture*, élaboré par le Conseil Supérieur des Programmes (Conseil Supérieur des Programmes, 2015).

Son objectif déclaré est de "*Permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain*", selon le site Eduscol¹³⁰, qui parle de "relance d'une éducation aux médias et à l'information.". En effet, l'inscription dans la loi de 2013 ne constitue évidemment pas le début de cette éducation aux médias et à l'information, mais bien la "relance" conjointe de deux thématiques éducatives plus anciennes, et longtemps distinctes : d'une part, l'éducation aux médias (EAM), structurée, en France, depuis les années 80 autour du CLEMI, et d'autre part la formation, l'éducation à, ou l'enseignement de la maîtrise de l'information, spécialité des professeurs documentalistes, notamment depuis l'instauration du CAPES de Documentation en 1989. L'institutionnalisation de l'EMI, malgré toutes les ambiguïtés persistantes sur son périmètre, ses contenus et sa mise en œuvre, traduit une évolution notable, dans la courte histoire des éducations aux médias et à l'information : celle de leur convergence, de leur imbrication au sein d'un même ensemble éducatif, auquel s'ajoute, de manière encore imprécise, la formation à la culture numérique.

Cette convergence éducative marque une étape historique importante, à la fois dans la prise en compte de l'hybridité des pratiques informationnelles, médiatiques et numériques des élèves et dans la reconnaissance institutionnelle de l'intérêt des nouvelles approches transversales sur les nombreuses littératies induites par le numérique. Pour autant, convergence ne signifie pas fusion, indistinction, et la "question territoriale" des littératies, soulevée lors du premier séminaire du GRCDI en 2007¹³¹, continue de se poser en des termes nouveaux. Même réunies au sein d'un ensemble partagé, l'éducation aux médias et l'éducation à l'information conservent leurs particularités, leurs

¹²⁶ Notamment : la Conférence nationale *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*, qui s'est déroulée les 21 et 22 mai 2013 à l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon). Voir sur : <http://emiconf-2013.ens-lyon.fr/> ; le Séminaire national : "*L'éducation aux médias et à l'information au défi du numérique*", organisé à Marseille les 26-28 mai 2014. Voir sur : <http://eduscol.education.fr/cid79532/l-education-aux-medias-et-a-l-information-2014.html>

¹²⁷ Par exemple, le dossier *L'éducation aux médias et à l'information*, produit par Canopé-académie de Lyon, Canopé-académie de Toulouse, octobre 2014, disp. sur : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/leducation-aux-medias-et-a-l-information.html> ; voir aussi sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/siene/lettres/ressources-pour-enseigner/entrees-dans-les-apprentissages/emi-education-aux-medias-et-a-l-information/676-ressources.html>

¹²⁸ Par exemple les numéros 10, de décembre 2013, et 11, de juin 2014, de la revue *Mediadoc*, de la FADBEN. (<http://fadben.asso.fr/spip.php?page=catalogue>)

¹²⁹ Voir sur le site du CLEMI : <http://www.clemi.org/fr/centre-de-documentation/l-education-aux-medias/>

¹³⁰ <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html>

¹³¹ Serres, Alexandre. « Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? », *Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007*. Disp. sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/seminairegrcdi_aserres_territoirescultinfo.doc

spécificités, que ce soit au plan de leur histoire, de leurs acteurs, de leur univers de référence, de leurs contenus, de leurs notions ou de leurs ancrages théoriques. Ainsi, pour ne citer qu'un aspect fondamental, celui de l'épistémologie de l'information, les acceptions de l'information, mobilisées dans les médias et dans la documentation, restent irréductiblement séparées par la question du temps et de la valeur de l'information :

"Alors que ce qui fonde la valeur, le prix et l'importance de l'info-news est sa fraîcheur, sa rareté (cf l'importance du scoop dans les médias), et que cette valeur décline rapidement avec l'obsolescence de l'information, la valeur de l'info-knowledge augmente, d'une certaine manière, avec le temps et la pérennisation de l'information (avec de nombreuses variables selon les domaines)" (Serres, 2014, p. 5).

Certes, l'éducation aux médias, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, déborde le seul domaine de la presse d'actualité et, partant, ne saurait être fondée sur la seule acception épistémologique de "l'info-news". La notion de média, elle-même, est à prendre dans un sens élargi, extensif, englobant tout ensemble « sémio-socio-technique », i.e. tout objet, tout dispositif ayant une triple dimension sémiotique, sociale et technique, selon la définition donnée dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation aux médias de Belgique (CSEM, 2013, p. 8).

L'objectif de cette communication est, à partir du compte rendu d'un travail de recherche mené dans le cadre du projet ANR TRANSLIT, de revenir sur ces convergences et divergences, sur les territoires partagés et spécifiques de ces deux éducations à... Et ce, à travers une analyse automatisée de corpus de textes via le logiciel Alceste¹³².

Présentation du projet de recherche

Le travail présenté ici est issu d'un projet de recherche plus large, la "Tâche 1" du projet ANR Translit¹³³, qui consiste en une analyse transversale, destinée à faire un repérage des sites, domaines et projets en matière de littératies (informationnelle, informatique et médiatique) et de translittératie, pour révéler la circulation des savoirs impliqués et en proposer des cartographies dynamiques. Ces savoirs concernent les champs scientifiques, professionnels et institutionnels des trois cultures de l'information : info-documentaire, informatique et médiatique. Par l'analyse et l'observation de textes issus de ces trois domaines, surnommés info-doc, info-data et info-media, il s'agit de tenter de repérer les convergences et divergences, la circulation des concepts et de comprendre les dynamiques de production des savoirs, à l'œuvre dans ces domaines¹³⁴.

Pour ce faire, une analyse lexicale d'un corpus de textes a été menée avec un outil reconnu, Alceste, logiciel d'aide à l'analyse des discours, développé par Max Reinert et le CNRS dans les années 90. Défini par son inventeur comme un "*outil d'aide à l'interprétation d'un corpus textuel*" (Reinert, n.d.), ALCESTE est un puissant outil d'analyse lexicale de données textuelles, qui vise à répondre à une question (apparemment) simple : de quoi parle-t-on dans un corpus donné de textes ? "*La méthode*

¹³² Les contraintes d'écriture de ce texte ne nous permettent pas de revenir en détail sur le fonctionnement du logiciel Alceste. Pour cela, consulter (Société Image, n.d.).

¹³³ <http://www.translit.fr/>

¹³⁴ Pour des raisons de place, nous ne pouvons détailler ici les critères de constitution du corpus de textes analysés, et nous renvoyons le lecteur à un rapport de la Tâche 1 du projet ANR Translit, qui sera disponible sur le site du projet : <http://www.translit.fr/>

Alceste permet donc de mettre en lumière les traces lexicales les plus prégnantes de ces espaces de référence, les « mondes lexicaux », là où une empreinte du sens attend l'œil vigilant du chercheur." (Kalampalikis, 2003, p. 150). Par l'analyse automatisée de corpus, Alceste va ainsi mettre en évidence des regroupements de termes, des mondes lexicaux, dont la signification doit être donnée par le regard du chercheur.

Ce travail se fait par découpage, par segmentation du corpus en unités (Unités de Contexte Initiales, Unités de Contexte Élémentaire et Unités de Contexte). Tout le travail (et l'originalité) d'ALCESTE va consister à regrouper en classes les différentes UCE, par calcul des effectifs (le nombre d'occurrences d'une forme), des co-occurrences (nombre d'occurrences simultanées de deux formes) et du Khi2¹³⁵ de chaque forme. Autrement dit, à regrouper des éléments de discours selon des liens de proximité lexicale. Une classe est un champ lexical de contextes, un regroupement de segments, basé notamment sur le calcul du Khi2 de chaque forme, l'indice statistique servant à déterminer ici la force du lien entre un mot et la classe :

"La valeur du chi2¹³⁶ (à un degré de liberté) exprime le coefficient d'association d'une forme lexicale à une classe calculé sur un tableau de contingence qui croise la présence/absence de la forme dans une uce et l'appartenance ou non de cette uce à la classe lexicale." (Kalampalikis, 2003, p. 158)

L'approche lexicale du contenu de ces trois univers, scientifique, professionnel et institutionnel, permet d'établir des univers lexicaux convergents, divergents ou spécifiques à chacun de ces champs, et/ou des domaines concernés par l'étude : info-documentaire (info-doc), informatique (info-data) et médiatique (info-média). Dans le cadre de cette communication, notre propos se centrera sur ces problématiques liées à l'institutionnalisation de l'EMI et donc aux questions liées au rapprochement de l'éducation à l'information et de l'éducation aux médias. L'éducation à l'informatique occupe une place importante du projet Translit mais ne sera pas traitée dans ce texte.

Avec le logiciel de traitement et d'analyse ALCESTE, nous avons donc analysé des corpus de textes institutionnels, professionnels et scientifiques des deux domaines de l'EAI et l'EAM, conjointement, afin d'identifier les classes thématiques lexicales qui se spécifient dans l'ensemble du corpus, constituant ainsi des unités de discours.

Ces unités, pensées comme des territoires de sens, sont analysés en profondeur afin d'en établir les logiques, et dans la comparaison les unes aux autres, afin d'en saisir les positionnements. Les outils de visualisation des résultats du logiciel ALCESTE permettent d'établir des cartographies, à partir desquelles nous pouvons interpréter les logiques discursives de nos corpus, identifiant ainsi les phénomènes de convergence/divergence entre nos différents domaines (scientifique, professionnel et institutionnel) et leurs différents champs (info-doc et info-média).

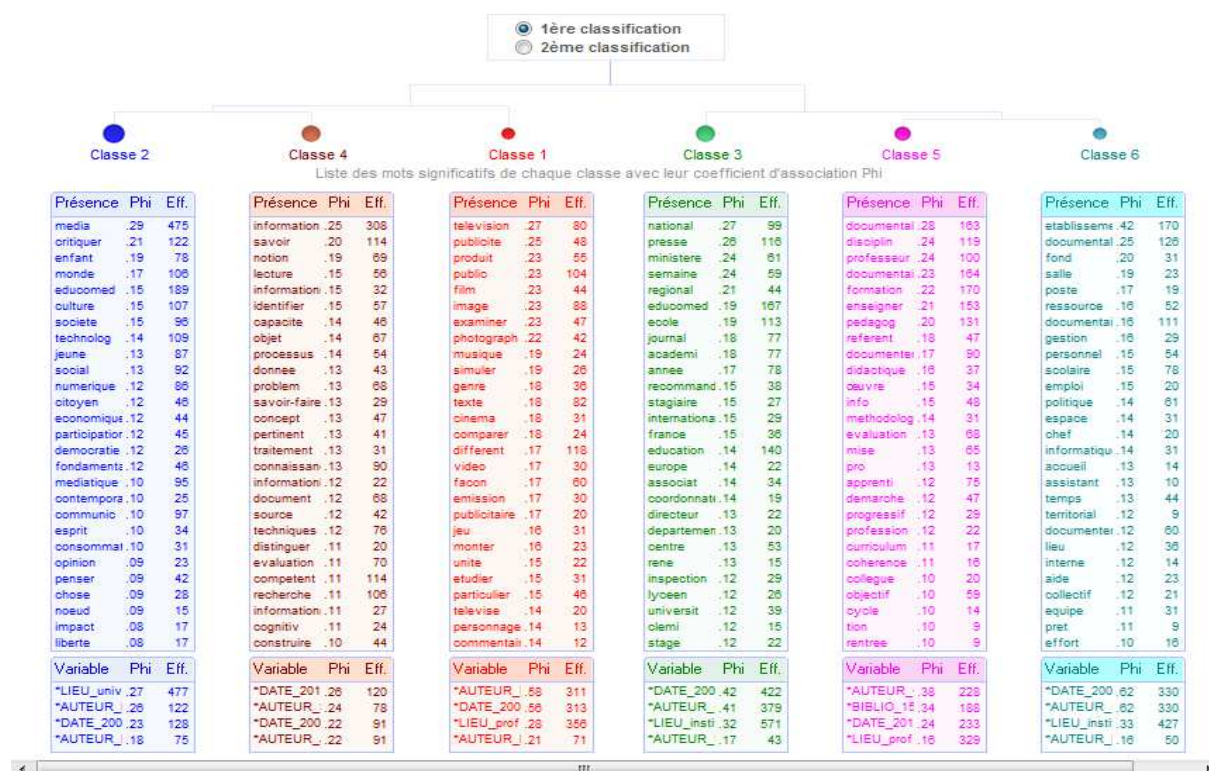
La découverte d'un répertoire partagé, pour reprendre la formule d'Etienne Wenger (Wenger, 2005), permet un jeu de négociation sur les significations. Il s'agit principalement d'analyser les processus de validation « interne », puisque les productions discursives visent, en un premier temps, à décréter la pertinence d'un répertoire partagé, préconisé et défendu. Le traitement du corpus par ALCESTE montre que nous sommes en présence d'un discours partagé important. Ce discours « central » (pivot) permet de mettre à jour les opérations de différenciation et de démarcation du répertoire commun.

¹³⁵ "Le test du χ^2 s'applique à un tableau croisant deux variables qualitatives. Il vise à tester l'indépendance des lignes et des colonnes de ce tableau." Voir "Tout ce que vous n'avez jamais voulu savoir sur le χ^2 sans jamais avoir eu envie de le demander" de Julien Barnier. Disp. sur : http://alea.fr.eu.org/git/doc_khi2.git/blob_plain/HEAD:/khi2.pdf

¹³⁶ Khi2 peut s'écrire indifféremment : Khi2, chi2, x2, Chi-deux

Le logiciel Alceste, par le traitement du corpus d'éducation aux médias et d'éducation à l'information a identifié 6 classes lexicales présentées dans une classification descendante hiérarchique. Ce premier traitement nous laisse voir d'abord une séparation du corpus en trois classes dédiées à l'éducation aux médias (classes 1, 2 et 3, les trois premières à être classées) et trois classes dédiées à l'éducation à l'information (classes 4, 5 et 6). Le corpus présente alors, dans sa constitution, une forme équilibrée de répartition discursive.

Par ailleurs, lorsque l'on observe plus précisément les classes et leur répartition hiérarchique, il apparaît qu'une première forme de convergence est à lire dans le rapprochement des classes 2 et 4 et de la classe 3 avec l'ensemble de classes 5 et 6. Ou pour le dire autrement, nous allons nous intéresser à la présence d'une classe 4 (EAI) dans l'ensemble d'EAM et à la présence de la classe 3 (EAM) dans le bloc d'EAI.



Cette répartition s'explique par la logique thématique du discours construit dans ce corpus. Etudions donc la constitution même de chacune des classes.

La classe 1 (formes les plus significatives dans la constitution de la classe : « télévision, publicité, produit, public, film, image, examiner, etc. ») semble renvoyer à l'objet d'étude en éducation aux médias. Les noms utilisés en établissent les contenus et les verbes, les actions à mener. Les verbes significatifs¹³⁷ dans la constitution de la classe 1 sont très nombreux et liés à des actions qui partent de l'élève et qui concernent l'usage des médias (examiner, simuler, comparer, monter, étudier, demander, animer, programmer, tourner, etc.). Cette classe exclut, dans sa constitution, les termes « information, formation, documentaliste, pédagogie et établissement », car elle consigne un « objet d'étude » avec l'usage de noms tels que « télévision, produit, film, image, musique, genre, texte, émission, etc. ». Cette classe est essentiellement constituée par des textes du corpus d'EAM et

¹³⁷ Les noms et verbes significatifs donnés en exemples sont classés par l'ordre de force du Khi2, c'est-à-dire par l'importance qu'ils ont eue dans la constitution de la classe. L'effectif dans la classe peut être plus ou moins élevé.

porteurs de la variable « professionnelle ». On se trouve alors ici dans un discours décrivant des objets et les actions envers ces objets, à partir de textes considérés comme des ressources didactiques et pédagogiques.

La classe 2 (« média, critiquer, enfant, monde, éducation aux médias¹³⁸, culture, société, etc. ») se construit autour des enjeux de l'éducation aux médias. Elle reprend essentiellement les grandes thématiques construites dans un discours relevant du registre du potentiel et de l'argumentatif autour de l'éducation aux médias employant des termes tels que « monde, culture, société, esprit, opinion, etc. ». C'est une classe construite dans une logique réflexive plutôt qu'actionnelle, puisque les verbes utilisés pour la constituer sont très peu nombreux et de l'ordre *de la pensée* : « critiquer, penser, considérer, comprendre, etc. ». D'ailleurs, cette classe est constituée à partir d'UCE issues de textes de différentes natures et de variables distinctes (universitaire, professionnel, institutionnel). On notera aussi la présence d'auteurs issus du corpus EAI, alors même que le terme le plus significatif et à la fois le plus présent dans la classe est le mot « média » (à 54%). Notons alors ici un premier élément de convergence que nous approfondirons par la suite.

La classe 3 (« national, presse, ministère, semaine, régional, éducation aux médias, etc. ») reprend les formes¹³⁹ attribuées au discours sur les fonctions et événements du CLEMI, notamment la Semaine de la presse et des médias à l'école (SPME). Cette classe exclut les termes liés à la documentation : « documentaire, documentaliste, élève, utiliser et apprentissage ». C'est donc bien au niveau de l'organisation de l'événement que l'on se situe et non pas à celui des pratiques. Cela se confirme dans la logique discursive, comprise à partir des noms, qui exclut les acteurs humains (« presse, ministère, semaine, école, journal, année, etc. ») et à partir des verbes qui participent également à cette mise à distance (« bénéficier, concerner, mener, financer, organiser, témoigner, publier, adresser, réunir, etc. »). Les acteurs sont donc des instances (le ministère, l'école, les médias de l'écrit), qui contribuent à un système composé par le CLEMI (qui d'ailleurs constitue la classe à 80% avec à la fois un Khi2 et une fréquence très élevés).

La classe 4 (« information, savoir, notion, lecture, informationnelle, identifier, capacité, etc. ») représente les enjeux liés à la maîtrise de l'information. Elle reprend les termes liés à la compétence informationnelle, excluant ainsi les termes « établissement, éducation aux médias, documentaliste, éducation » et en premier lieu « média ». C'est bien au niveau cognitif, de l'appropriation et non de l'enseignement, que l'on se situe. Il s'agit donc des enjeux de cet apprentissage, plutôt que de toute autre forme organisationnelle ou didactique, que l'on retrouvera dans une autre classe. Les logiques discursives constituant cette classe concernent ainsi l'agir de l'apprenant, avec des verbes d'action réflexive tels que « identifier, distinguer, construire, accéder, environner, évaluer, agir, résoudre, acquérir, expliciter, requérir, etc. » et des thématiques nominales liées aux « savoir, notion, lecture, capacité, objet, processus, données, concepts, connaissance et traitement ». Cependant, s'il est à noter que cette classe est constituée essentiellement de textes issus des milieux universitaires et professionnels de l'EAI, un texte du corpus EAM semble y trouver une place constituante et constitue un deuxième point de convergence que nous devons approfondir.

La classe 5 (« documentaliste, discipline, professeur, documentaire, formation, enseigner, etc. ») est précisément construite à partir de la thématique professionnelle. C'est du point de vue du métier, de la profession et donc de la didactisation du domaine de l'EAI que l'on se situe dans cette classe. Elle exclut les termes liés à l'éducation aux médias : « médias, éducation aux médias, médiatique, image,

¹³⁸ La forme « educomed » a été choisie pour garder complète l'expression « éducation aux médias » et ne pas se soumettre au traitement lexical à partir de ses trois composantes (éducation, puis aux, puis médias) qui, pour le logiciel Alceste, se présentent comme des formes distinctes à analyser. Il a été opéré de la sorte pour certaines autres expressions significatives du corpus : "information literacy" et "éducation à l'information".

¹³⁹ Rappelons que le logiciel Alceste traite des formes et non des mots ou des verbes. Les formes ne sont pas appréhendées à partir de leur signification.

monde », qui semblent, de fait, également exclus du processus de professionnalisation. Par ailleurs, ce sont précisément les textes issus du corpus professionnel de l'EAI qui constituent cette classe. Elle s'est construite sur un registre nominal, évoquant essentiellement les termes de « professeur, documentaliste, discipline, documentaire, démarche, profession, etc. ». L'acteur au centre de ce discours est bien le professeur documentaliste, à qui l'on assigne des fonctions d'enseignement précisées dans la logique discursive par un registre particulier et assez faible de verbes tels que « enseigner, documenter, certifier, préciser, encadrer, moduler, etc. », liés à la pratique éducative.

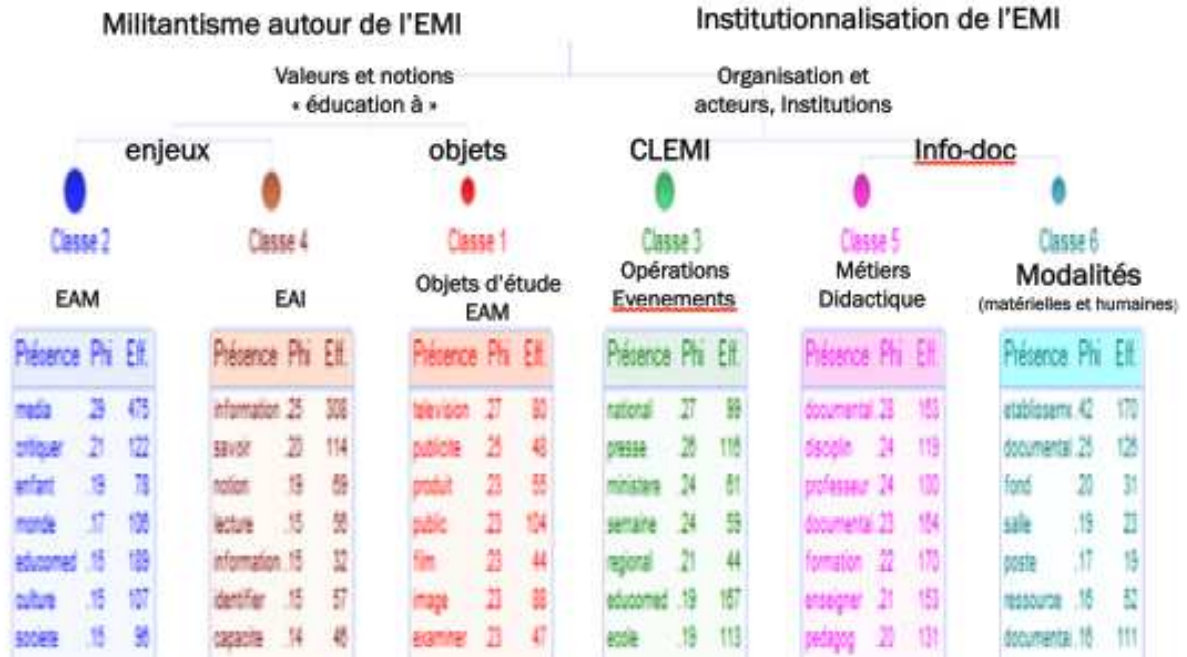
La classe 6 (« établissement, documentaliste, fond, salle, poste, ressource, documentaire, gestion, etc. ») concerne, elle aussi, un aspect matériel de l'EAI en retenant les termes liés à la condition matérielle de cet enseignement et de son existence, comme gestion à la fois physique (matérielle) et humaine (morale). Ici encore, ce sont les termes liés à l'éducation aux médias qui sont exclus (« médias, éducation aux médias, médiatique, social, école »). Cette classe est construite sur les deux noms portant les plus forts Phi de tout le corpus¹⁴⁰ : « établissement (700) et CDI (447) » (qui constitue la classe 6 à 63%). Les autres formes nominales particulièrement significatives concourent à cette thématique matérielle : « fond, salle, poste, ressource, emploi, espace, chef, accueil, assistant, etc. ». De même que les verbes qui en donnent les logiques d'action : « documenter, accueillir, rénover, venir, piloter, ajouter, etc. ». Ce sont essentiellement les textes issus du corpus EAI portant la variable institutionnelle qui constituent cette classe en donnant les règles du jeu de l'existence matérielle et organisationnelle de la profession.

Dans cette première lecture, il apparaît que les deux corpus (EAM et EAI) sont relativement bien distingués dans cette analyse lexicale, selon une répartition assez juste et des logiques discursives attendues. Les textes professionnels de l'EAI posent les thématiques liées à la professionnalisation et à la didactisation du domaine ; les textes institutionnels celles de ses conditions matérielle et humaine ; les objets à l'étude en éducation aux médias sont posés par les textes du milieu professionnel (qui, dans le cas de l'EAM, sont des textes précisément portés sur les contenus d'enseignement et les compétences à développer à partir d'exemples concrets – la professionnalisation en tant que telle ne concernant pas directement le champ.) ; et les événements institutionnels (ceux du CLEMI), sont portés par les discours de l'institution. Jusque là, pas de surprise dans la lecture de ce corpus qui s'avère cohérent et précis.

Cependant, notre regard est attiré par deux éléments marquants que sont : d'une part, la présence de deux classes liées aux enjeux (l'une associée à l'EAM – classe 2 - et l'autre à l'EAI – classe 4), et d'autre part, la convergence de ces deux classes au sein d'un même ensemble et la présence croisée de textes issus des deux champs dans chacune des classes. Ce deuxième niveau d'analyse nous permet de préciser la constitution de chaque classe, ainsi que des ensembles qui les rapprochent.

¹⁴⁰ Pour information, ils sont suivis de « Clemi (402), Média (372), Documentaliste (349), National (321), Télévision (316), Presse (303), ... ».

Corpus général EAM-EAI



Ceci étant posé, il est maintenant intéressant de passer à un troisième niveau de l'analyse en observant la répartition des classes les unes par rapport aux autres dans le corpus complet. Cette opération est possible grâce aux outils de visualisation du logiciel Alceste qui nous permet de représenter les classes par une analyse factorielle en coordonnées. Ce calcul répartit les classes sur une surface plane à partir de la présence des formes significatives qui les constituent, les unes par rapport aux autres. C'est bien une lecture visuelle de leurs « territoires » que nous opérons ici. Le point central doit nécessairement être le point de départ du calcul et donc concentrer un nombre important de points appartenant à l'ensemble des classes, et cela, en partie dû à un vocabulaire commun de l'ensemble du corpus (fait de langue évident). Cependant, ce qui est particulièrement intéressant dans cette représentation, ce sont à la fois les zones de répartition des points constituant les classes, mais aussi leurs directions. En effet, plus une classe s'étend hors du point central du graphique, plus son discours tend à être spécifique (exemples classe 1 et classe 3). Et plus ce discours spécifique est éloigné des autres classes, moins il tend à être bâti sur du discours commun. Ainsi, nous pouvons observer à la fois les zones occupées par chaque classe et ses tendances à « aller vers » des axes qu'il nous faut interpréter comme des types de discours.

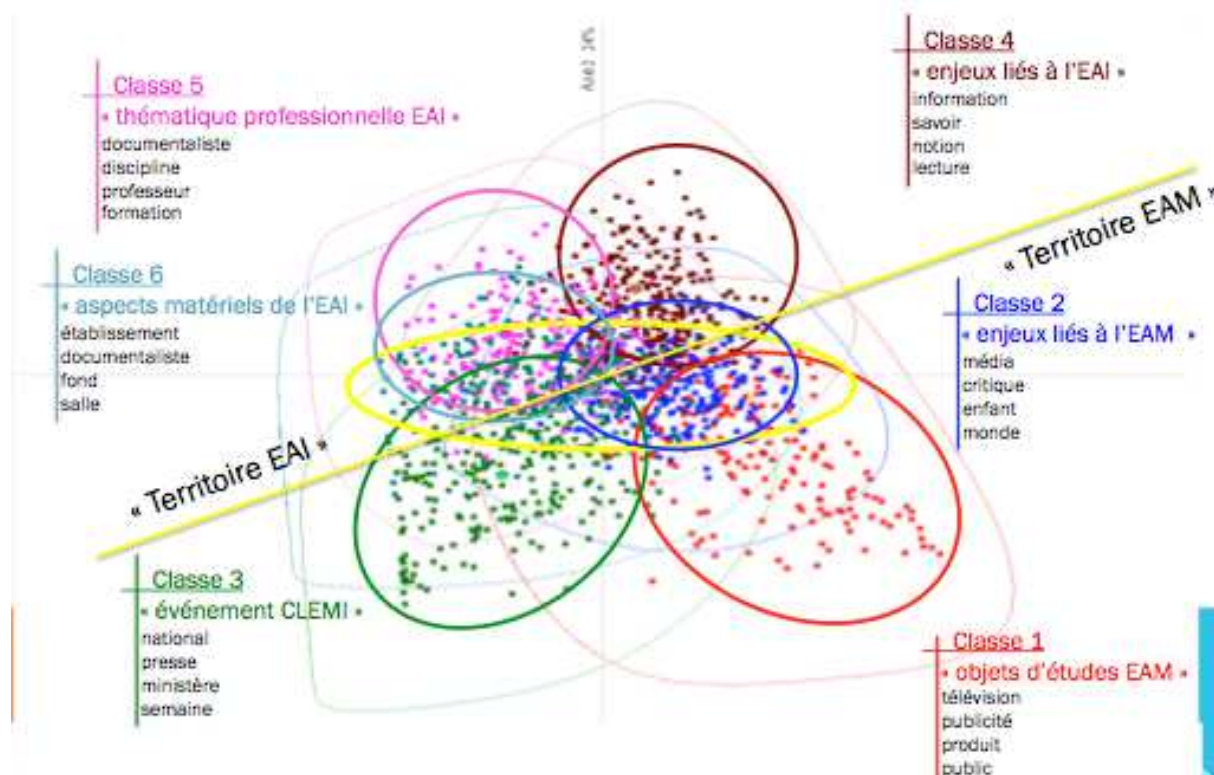
La représentation ainsi présentée par l'AFC nous permet de remarquer trois éléments majeurs. D'une part, la répartition assez clairement définie des classes 1, 3, 4 et 5. À des fins d'explicitations simplifiées, nous allons prendre les axes comme repères cardinaux. La classe 1 (Objet d'études) aurait alors tendance à aller vers le sud-est, la classe 3 (Opérations) vers le sud-ouest, la classe 5 (Métiers, didactique) vers le nord-ouest et la classe 4 (éducation à l'information) vers le nord-est. Les classes 2 (éducation aux médias) et 6 (condition matérielle) sont plutôt centrales et mêlées aux autres, en suivant l'axe des abscisses de manière assez égale.

Ainsi nous pourrions déterminer les zones en fonction des situations de discours.

Le « sud-est » étant très lié aux objets constituerait la matérialité des contenus d'enseignement de l'éducation aux médias ; le « nord-est » serait plutôt porté par son immatérialité puisqu'il s'agit de concepts et d'enjeux des enseignements (EAM et EAI) ; le « sud-ouest » serait là aussi lié à la matérialité (organisationnelle, humaine, ressources et événementielle), alors que le « nord-ouest »

concernerait plus volontiers les métiers et la didactisation des savoirs. Ainsi nous pourrions proposer les « territoires » suivants :

Analyse factorielle en coordonnées



La zone en jaune est précisément cette zone centrale où viennent se rencontrer les préoccupations, du côté de l'institution (à l'ouest) autour des questions matérielles liées à l'EAI ; et du côté de « l'éducation à » (à l'est) autour de la question des enjeux de l'éducation aux médias. Ce sont les deux seules classes qui se mêlent vraiment aux autres et donc là où le discours est le plus commun avec le reste du corpus.

Dans le cas de la classe 6 (à l'ouest), notons que la question de l'organisation matérielle du domaine se fait à la croisée des préoccupations concernant les métiers liés à l'EAI et des opérations menées par l'instance en charge de l'éducation aux médias. C'est donc bien du côté de l'institution que se trouvent ces problématiques liées à la fois à l'institutionnalisation d'un domaine et à sa didactisation, et son association avec une instance en place de longue date (le CLEMI). Le discours, commun à cet égard, peut montrer une forme de convergence des préoccupations de l'EAI et de l'EAM au cœur de leur opérabilité.

La classe 2 est quant à elle liée aux enjeux de l'éducation aux médias, et se trouve ici mêlée en partie à la classe 1, portant sur les objets d'étude en éducation aux médias, et à la classe 4, portant sur les enjeux de l'EAI ou de la culture informationnelle. Ainsi, nous retrouvons ici aussi cette proximité entre les problématiques de nos deux champs. Les enjeux communs sont un point essentiel de cette convergence, qui s'établit donc dans le cadre de réflexions non plus sur l'opérabilité mais plutôt sur les aspects immatériels, conceptuels, en même temps qu'en accord avec les objets étudiés.

Ces deux classes, parmi lesquelles nous avons souligné des éléments de convergence, nécessitent une analyse plus fine. Nous avons donc cherché à comprendre le détail de la constitution de chacune de ces classes pour y voir l'implication des deux champs concernés par l'étude. Une classification hiérarchique ascendante (CHA) nous permet d'identifier les niveaux de rapprochement des formes constituant le corpus.

Puisqu'il est autant question d'identifier les points de convergence que ceux de la divergence, il est

intéressant de noter les logiques distinctes de constitution de chacun de ces domaines dans le discours établi dans le corpus. Or, pour préciser ces dynamiques, il serait intéressant de pousser l'analyse dans ses détails en faisant fonctionner la logique des variables.

Conclusion : Retour sur la convergence EAM/EAI

L'analyse lexicale des co-occurrences des énoncés du corpus éducation aux médias/éducation à l'information apporte un ensemble d'éléments intéressants pour penser leurs divergences et convergences au sein du projet d'éducation aux médias et à l'information.

Tout d'abord, les « territoires » de chacun de ces champs sont assez spécifiques et se distinguent clairement dans le traitement de ce corpus. L'éducation à l'information semble se construire à partir de la question de sa professionnalisation et de l'opérabilité matérielle de son existence, ce à quoi vient s'ajouter la thématique des enjeux liés à la maîtrise de l'information. L'éducation aux médias se construit à partir de ses objets d'études et des enjeux de ses apprentissages, parallèlement à la question d'opérabilité portée par les événements du Clémi. Ce qui semble *a priori* notable est la séparation, pour chacun des champs, de ces thématiques constitutives. En effet, si les questions d'opérabilité sont plus fortes du côté de l'EAI (de fait, il existe un métier, une formation, et tout un mouvement prônant la didactisation de l'information), ce sont les questions plus conceptuelles, argumentaires, voire militantes qui constituent l'EAM. Mais dans chacune de ces logiques, chaque domaine vient occuper une place qui montre précisément un lieu de convergence : l'EAI construit également un discours sur la maîtrise de l'information et ses enjeux, appuyé par le Clémi, et certains auteurs d'EAI participent à construire les enjeux de l'EAM (IFLA, Baltz).

Ainsi, nous retrouvons les logiques militantes de l'EAM et les logiques professionnalisantes de l'EAI tout en entrevoyant des points de rencontre autour des enjeux communs. Ces enjeux communs sont-ils décrits dans l'approche « culture informationnelle » ?

Enfin, nous retiendrons de ce travail la complexité de deux champs partageant des approches et enjeux mais portés par des logiques professionnelles et scientifiques distinctes que l'institution tend à gommer par leur fusion au sein de l'EMI, ce qui n'est pas sans poser de nouvelles questions...

Comme le souligne fort justement le Rapport de recherche de l'ANR TRANSLIT, "*L'éducation aux médias et à l'information est un domaine complexe qui pose encore la question de sa définition et de son périmètre.*" (Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2014, p.9).

Références bibliographiques

BEVORT, E., GONNET, J. (2001). *Éducation à l'information : un apprentissage fondamental*. Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, France.

CHARAUDEAU, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, 8. Disp. sur : <http://corpus.revues.org/1674>

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION AUX MEDIAS, & BOUMAL, M. (sous la coord. de). (2013). *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur. Cadre général* (Rapport de synthèse) (38 p.). Bruxelles: Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. Consulté à l'adresse http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf

CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES. (2015). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (15 p.). Paris: Ministère de l'Éducation Nationale. Consulté à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competerences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf

- FRAU-MEIGS D., LOICQ M., BOUTIN P. (2014). *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France*. Rapport de recherche. Paris: ANR TRANSLIT et COST. Disp. sur : http://www.enjeuxmedias.org/IMG/pdf/FRANCE_rapport_2014.pdf
- GONNET, J., VANDEVOORDE, P. (1982). *L'introduction des moyens d'information dans l'enseignement*. Rapport au Premier Ministre, Ministère de l'Éducation Nationale, France.
- KALAMPALIKIS, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 147-163). Paris : Editions Erès. Disp. sur : <http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/doc-1358-2.pdf>
- LOI N° 2013-595 DU 8 JUILLET 2013 D'ORIENTATION ET DE PROGRAMMATION POUR LA REFONDATION DE L'ECOLE DE LA REPUBLIQUE (2013). *Journal Officiel*, 0157, 9 juillet 2013. p. 11379. Disp. sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>
- MARPSAT, M. (2010). La méthode Alceste. *Sociologie*, 1 (1). Disp. sur : <http://sociologie.revues.org/312>
- MAYAFFRE, D. (2005). Rôle et place du corpus en linguistique. Réflexions introductives. In P. Vergely (Ed.), *Actes du colloque JETOU'2005, 1-2 juillet 2005* (pp. 5-17). Disp. sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/37/42/PDF/22_Mayaffre_ActesJETOU_2005.pdf
- PAVLIC, B. (1987). UNESCO and Media Education. *Educational Media International*, 24 (1).
- REINERT, M. (n.d.). Alceste Un logiciel d'aide pour l'analyse de discours. Notice simplifiée (de la version de base commune aux versions 4x). Disp. sur : http://tic-recherche.crifpe.ca/docs/guides/fr/Alceste_guide.pdf
- SERRES, A. (2007). Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ?. *Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007*. Disp. sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/seminairegrcdi_aserres_territoirescultinfo.doc
- SERRES, A. (2014). Réflexions sur le I de l'EMI. *Mediadoc*, 12, 2-5
- SOCIETE IMAGE. (n.d.). *Alceste Une méthodologie robuste et pertinente. Un logiciel de statistique textuelle ergonomique et convivial*. Société Image. Disp. sur : <http://repere.no-ip.org/Members/snetto/Fiche%20Tech%20Alceste%20-%20Site%20Image.pdf>
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

« Éducation à » ou « relation à... » ? Une expérience d'éducation au patrimoine menée à l'école primaire

Elisabeth MAIZONNIER-PAYELLE, Doctorante , Laboratoire CIVIIC EA 2657, Université de Rouen

Résumé

Quels lieux pour l'éducation au patrimoine, entre l'école primaire et les sites culturels ou les musées en France ? Comment prendre en compte les acteurs dans leur désir de se former, du plus jeune au plus ancien ? Le plaisir de la rencontre et des échanges professionnels favorisent le croisement des mondes pluriels, la compréhension de l'Autre dans un acte volontaire de formation, donc de reconnaissance singulière des savoirs, savoir-faire et savoir être. Le processus de construction d'un travail collaboratif réalisé in situ, en fonction du projet choisi, avec l'élève, l'enseignant, le médiateur culturel et le responsable scientifique valide l'adoption d'un patrimoine vivant, à faire sien sur un territoire. Pour (s') éduquer à l'Autre, certaines conditions sont requises : une forme de « relation à ... » ou d'être avec en situation de découvrir, d'envisager et de penser en commun.

Mots-clés : *Anthropologie relationnelle, école primaire, espace logique d'interlocution, éducation au patrimoine, reconnaissance.*

Abstract

What kind of places for the education to the patrimony, between elementary schools, cultural sites and museums in France? How to take into account the actors in their desire to nurture themselves, from the youngest to the oldest? The pleasure to meet each other and the pleasure of professional exchanges favor the intersection of plural worlds, the understanding of the Other in a voluntary act of nurturing, and a singular recognition of knowledge; know-how and know-how to be. The process of constructing a collaborative work carried out in situ, chosen by the student, the teacher, the cultural mediator and the scientific leader, validates the adoption of a living patrimony, conducts to endorse a territory. To educate (oneself) to the Other, some conditions are required: a form of "relationship to ..." or the situation of being with, of discovering, considering and thinking altogether.

Keywords: *Relational anthropology, elementary school, logical space of interlocution, education to the patrimony, recognition.*

Le patrimoine est un ensemble de biens hérités et conservés pour être transmis, ce terme implique la reconnaissance d'une filiation, le choix de proposer ou d'accepter l'héritage. L'éducation au patrimoine permet de « découvrir et étudier un site, un édifice ou un objet patrimonial ; comprendre l'héritage pour structurer l'identité culturelle des élèves ; développer le sens de l'observation ; éveiller aux formes artistiques et culturelles à partir de l'environnement quotidien » (MEN, 2014). La *Charte pour une éducation au patrimoine* (MEN, 2002) offre le cadre nécessaire à la mise en œuvre de l'expérience culturelle et artistique, tentée entre 2008 et 2012 à l'école primaire et relatée ici. Ses acteurs sont invités à « adopter » leur patrimoine, pour littéralement le « faire sien », à interagir et à donner sens aux relations qui se jouent autour de leurs activités muséales. Qui sont-ils ? Les élèves, les enseignants, les responsables scientifiques, les guides patrimoniaux ou animateurs culturels. Trois mondes se rejoignent pour travailler ensemble : l'enfance, l'école, la culture et les arts. Que va-t-il résulter de cette rencontre autour d'un projet commun ? Dans un premier temps, nous définirons le cadre théorique de l'expérience, au carrefour de la culture enfantine et des institutions scolaire et culturelles. Puis nous relaterons la méthodologie employée pour développer un dispositif de formation dans un espace interlocutif commun aux différents partenaires, selon une approche anthropologique relationnelle. Enfin, nous proposerons quelques résultats qui permettent d'envisager « L'éducation au patrimoine » comme une « relation à... ».

Au carrefour de la culture enfantine et des institutions scolaire et culturelles

Avec sa contribution, « Quand le monde de l'enfant entre au musée », Aguet-Sommer (2010) pose les questions suivantes : « Quels sont les apports entre les cultures enfantines, familiales, scolaires, socioculturelles et la culture du musée ? De quelle manière les cultures enfantines interagissent-elles avec le système éducatif ? ». Cette auteure invite à s'interroger sur les situations de communication au musée, « statuts, rôles et places des interlocuteurs, interactions et processus dialogiques et interculturels ». L'enfant est présenté comme un interlocuteur au même titre que les adultes qui l'accompagnent, cependant la spécificité de ses connaissances n'est pas toujours reconnue, faute de formation des adultes. Sa manière de comprendre le monde et de le questionner implique de celui-ci la reconnaissance d'une culture enfantine à laquelle il pourrait faire référence pour communiquer. « Tout l'art de la médiation devrait être de mettre en exergue le dialogue entre les objets du musée et les productions pour enfants, et à travers elles les cultures enfantines », qui sont en partie dérivées des productions pour adultes ; ainsi « la situation de médiation au musée est constituée de relations entre des mises en scène, des positions interlocutives et des références culturelles. C'est donc un dispositif ».

Le texte de la charte porte l'ambition de lier les différents partenaires éducatifs autour d'un « projet de politique patrimoniale sur le territoire concerné », en menant une « réflexion sur l'adéquation entre les réalités patrimoniales et les projets culturels développés ». Il s'agit de développer des liens « avec les programmes scolaires et les projets d'écoles ou d'établissements », mais aussi de construire des « formations communes » aux différents partenaires et d'élaborer des « outils pédagogiques, des instruments d'évaluation ou de valorisation et des modalités de fonctionnement ». L'éducation au patrimoine s'inscrit essentiellement dans un contexte scolaire, car émanant du ministère de l'Éducation Nationale. « Ce nouveau mode de travail se traduira par un acte symbolique : adopter son patrimoine à travers une charte. Adopter doit être entendu au sens de "choisir" ». La charte insiste sur le fait que les élèves doivent être des acteurs. Elle est formulée en ces termes : « l'adoption implique une familiarité qui permet de créer un lien fort et durable », l'intention dominante (Wittorski, 2005) serait que l'élève investisse affectivement les lieux culturels grâce aux situations vécues qu'il explore. Elle invite à « se situer dans un univers où le local et le global sont reliés » (Morin, 2014) en se positionnant en tant que personne dans un contexte historique et géographique. L'élève conçoit son milieu de vie, questionne et affirme ses propres

valeurs. Les auteurs de la recherche menée par Dufresne–Tassé et *al.* (2005) s'intéressent à l'état émotionnel des visiteurs au musée. Ils privilégient la thèse du plaisir intellectuel à celle de la catégorisation socio-culturelle du public pure et simple pour déterminer qui fréquente le plus les objets culturels et pourquoi ? Selon eux, si les visiteurs vont au musée, ce serait pour éprouver la satisfaction de rencontrer des œuvres qui stimulent leurs capacités cognitives. Ils mettent en relation le niveau de formation et la qualité du traitement des informations réalisée par les visiteurs des objets muséaux. Celle-ci procure aux visiteurs « un état de contentement, car il y a acquisition nouvelle et enrichissement conscient » dans une démarche d'appropriation de savoirs, savoir être et savoir-faire. D'après les chercheurs, l'imaginaire, l'émotion, la sensation et l'activité rationnelle sont en jeu avec les cinq types de plaisir associés : « un état de bien être, un état d'aisance, un état de satisfaction, un état de contentement, un état de délectation ». En développant des apprentissages collectifs, la charte stipule que les élèves « deviennent de vrais acteurs au sein de leur environnement », ils co-construisent des pratiques organisées, « les élèves peuvent devenir "détenteurs" à la fois de la mémoire de l'élément choisi et de son devenir ». Le rôle des élèves est mis en exergue, ce sont des acteurs qui opèrent des choix, conscients de leurs responsabilités. Ils sont inclus dans un processus de formation qui donne sens à un projet.

La contribution d'Allard (2005) porte sur la situation des services éducatifs des institutions muséales québécoises. Elle apporte des éclairages sur la valorisation de la place de l'éducation au sein des institutions muséales québécoises. L'étude permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle, les musées dont les premières fonctions étaient la conservation, la recherche et l'exposition ont « découvert leur mission éducative » sans toutefois définir pour cela de véritable politique éducative. Il se pourrait que les acteurs éducatifs dans leur ensemble aient des visées communes sous l'appellation « éducation au patrimoine ». La relation à l'objet d'apprentissage dans un contexte éducatif spécifique, où tous les acteurs sont partie prenante dans la réciprocité, serait une des composantes de l'engagement dans un processus d'identification culturelle. L'approche québécoise en éducation muséale (Lemerise, Lussier-Desrochers et Vitor, 2005) est intéressante à ce titre car elle s'attache à définir qui se sent concerné par le patrimoine, quel est le public des musées ? Elle cherche à comprendre pourquoi certaines personnes s'intéressent ou non au patrimoine culturel et artistique en contextes éducatifs informels et quelles pourraient être les modalités d'appropriation de savoirs muséaux grâce à l'usage de nouvelles technologies notamment. L'éducation muséale rejoint une préoccupation sociale majeure quant à la formation du public, sa relation à la culture patrimoniale.

Ces recherches posent la question du type de médiation mis en œuvre au musée, dans ce lieu qui se découvre être un espace éducatif où se rencontrent les élèves, les médiateurs, les responsables scientifiques, les enseignants, les parents. Tous ces acteurs sont porteurs de savoirs patrimoniaux. Comment créer des conditions favorables à l'échange de ceux-ci ? Tel est l'objet de l'expérience présentée qui vise à tisser un maillage culturel sur un territoire en fonction de la *Charte pour une éducation au patrimoine*.

Un dispositif de formation pour créer un espace interlocutif avec les partenaires éducatifs

Si la *Charte pour une éducation au patrimoine* propose un cadre afin de créer un partenariat entre les différents acteurs éducatifs pour partager les savoirs patrimoniaux dans un environnement localisé géographiquement, elle laisse le libre choix des modalités de travail. L'expérience menée à l'école primaire en observation participante se déroule avec cinq partenaires culturels (musée de Préhistoire et Géologie de Sciez, Abbaye d'Abondance, Domaine de découverte de la Vallée d'Aulps, Gorges du Pont du Diable, musée de la Musique mécanique des Gets) et concerne les écoles de deux circonscriptions de Haute-Savoie. Il s'agit d'explorer quelle est l'approche enfantine des objets

muséaux de proximité en examinant les actes graphiques produits et de développer chez les adultes une réflexion sur leur posture quant aux savoirs institutionnels ou académiques en fonction des dires analysés, dans l'interrelation enfant-enfant, adulte-adulte et enfant-adulte. L'anthropologie relationnelle et la pédagogie de Germaine Tortel (1896-1975) sur l'éducation par l'art fondent la mise en œuvre d'un dispositif muséal éducatif novateur dont le cadre est décrit ici.

Les rencontres des différents partenaires sont organisées à partir d'un canevas préétabli dans le but de créer des ateliers et/ou des fiches voire des dossiers pédagogiques pour des visites à destination du jeune public. Premièrement l'objet muséal est défini en fonction des programmes scolaires et des ressources locales scientifiquement validées par des experts dans leurs domaines : enseignant, géologue, historien de l'art, guide et animateur. Deuxièmement, le cadre du projet patrimonial est posé : les adultes s'engagent dans un processus de formation qui leur permet d'actualiser leurs connaissances. Ceci suppose d'accepter de renoncer à certains présupposés relatifs au contenu ou aux personnes qui participent à l'action de formation. Les responsables scientifiques des structures culturelles sont garantes de la validité des connaissances proposées au public, les professeurs des écoles inscrits au plan de formation académique apportent leurs savoirs sur les questions traitées, connaissances disciplinaires et développement de l'enfant, et acceptent d'en discuter. L'approche pédagogique est commune aux deux parties en toute réciprocité. Troisièmement, la coordination du projet est assurée par un des membres de la structure culturelle et moi-même en tant que conseillère pédagogique de circonscription. Ces personnes veillent au bon déroulement dans le temps du plan de travail : informations diverses, conditions matérielles des réunions *in situ*, comptes rendus, diffusion des documents. Quatrièmement, les élèves de cycle 3 sont partie prenante du projet. Le maillage culturel évolue sur plusieurs années, chaque année scolaire est dédiée à la mise en œuvre de deux à trois ateliers ou fiches-dossiers sur au moins un site choisi, ce qui va permettre aux différents acteurs de mener une réflexion sur l'organisation du dispositif.

La construction des ateliers et/ou fiches-dossiers pédagogiques est l'objet d'un travail commun, articulé autour de trois temps de formation. En premier lieu, l'accueil des enseignants se fait *in situ*. Le responsable scientifique de la structure d'accueil apporte les connaissances nécessaires à la compréhension de la période historique et au domaine d'apprentissage. C'est un moment de questionnement quant aux représentations que se font les néophytes mais aussi de partage de cultures liées à des centres d'intérêt, des lectures, des expériences. Il est apprécié des auditeurs qui sont là pour recevoir des informations et prendre le temps d'en discuter. En second lieu, les enseignants reviennent sur les données apportées et les lient aux programmes de l'Éducation Nationale, en les adaptant à la connaissance qu'ils ont du développement de l'enfant et de ses capacités. Enfin, les élèves participent à la création des ateliers et des fiches pédagogiques en les testant ; ils font des propositions pour les améliorer. Le collectif valide la conception finale du projet ; il s'ensuit des pistes de travail à mener avant et après la visite, en classe. Gosselin (2008) donne dans sa recherche relative à « la compréhension du travail de création comme mode d'actualisation personnelle », cinq aptitudes concourant au développement d'une autorité comprise comme une « capacité à être véritablement l'auteur de ses pensées et de ses actions :

- Aptitude à transcender ce qui est proposé
- Aptitude à se centrer en cours d'action
- Aptitude à supporter une certaine tension, un certain tourment
- Aptitude à placer son travail dans le monde
- Aptitude à se donner des projets ».

La dimension communautaire de l'action intègre la personne dans le tissu social. La volonté première de créer le partenariat est de partager les richesses patrimoniales entre tous les acteurs d'un territoire, l'approche interlocutive (Jacques, 1985) instaure la coéducation. La mise en œuvre collaborative du projet, dans une situation pédagogique singulière, donne lieu à une production


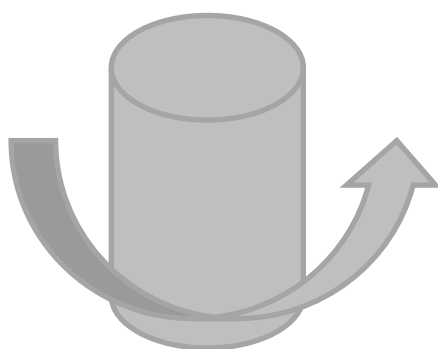
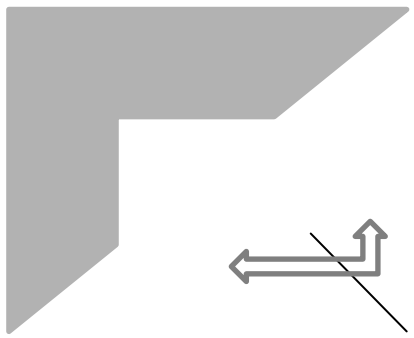
commune dont la validation repose sur des « critères d'efficacité et de pertinence de l'action » (Wittorski, 2005).

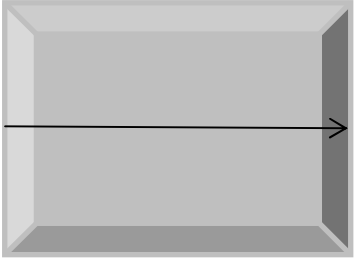
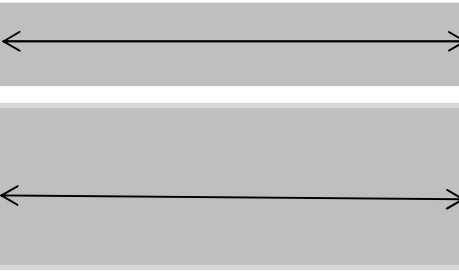
De « l'éducation au patrimoine » à « la relation à... »

L'institution des ateliers pédagogiques créés sur les sites patrimoniaux résulte du projet initial instauré en 2008. Les acteurs ont acquis un profond respect mutuel. Se mobiliser autour d'une action où chacun apporte ses doutes, ses connaissances, ses convictions permet de surmonter l'indifférence voire l'incompréhension entre les partenaires éducatifs. Oser assumer une maîtrise relative des contenus scientifiques et appréhender l'apprentissage comme faisant partie du quotidien de l'individu adulte ou enfant est un grand pas franchi dans la démarche de l'autogestion du savoir. L'objectif initial qui était de fabriquer des fiches pédagogiques afin de faciliter les visites de classes s'est mué en une finalité bien plus valorisante pour les participants : sauter des barrières réputées infranchissables en dialoguant avec d'autres acteurs éducatifs. Ainsi de la création pure et simple d'un atelier pour un musée, à la création de postes de médiateur dans les syndicats intercommunaux pour travailler avec les publics scolaires, on mesure l'écart dans la reconnaissance professionnelle. Accepter les difficultés dans le dialogue, écouter les revendications des différents acteurs et reconnaître les contraintes propres à chaque profession peut faciliter les échanges. Transmettre des savoirs n'est pas une mince affaire, cela suppose de se positionner, d'affirmer ses opinions et d'accepter qu'elles soient discutées, voire remises en cause. Les participants au projet sont étonnés de la richesse de cette collaboration qui combine à la fois des connaissances approfondies de spécialistes et des points de vue très différents pour aborder les œuvres patrimoniales. La valorisation de la place de l'écolier est prépondérante, tout le projet est axé sur l'enfant, il est le révélateur d'un patrimoine enfantin qui demande à être interrogé.

L'ambition de révéler un patrimoine enfantin en œuvrant à son développement voit le jour en 2012. Une formation commune à l'Éducation Nationale et aux responsables d'une structure culturelle, axée sur cinq écoles, est organisée. Elle inclut des ressources comme des spectacles, des expositions à voir ou à créer, des balades paysagères, des visites patrimoniales (à partir des ateliers et fiches-dossiers pédagogiques créés dans la première phase du projet) et des références artistiques précises (en arts graphiques, photographie, poésie, musique, danse). Suite à l'expérience précédente, les élèves sont reconnus pour leurs capacités à interroger les guides patrimoniaux et les enseignants sur la pertinence des ateliers. Ils ont communiqué leur enthousiasme aux parents qui viennent visiter les sites et musées en famille pour découvrir ou redécouvrir leurs lieux de vie culturels. Cette fierté reflète l'adoption pleine et entière du patrimoine local. La seconde phase du projet naît de cette reconnaissance : les élèves vont donner à voir en réalisant et exposant leurs travaux le regard qu'ils portent sur leur environnement. Ainsi ils explorent leurs capacités à communiquer leur vision du monde. Chaque situation pédagogique crée une certaine perception du monde dans différents contextes de production ; le tableau ci-dessous présente les modalités de perception du monde de cinq classes.

Tableau : Cinq modalités de perception du monde différentes

<p style="text-align: center;">La totalité du monde</p> <p>Les élèves commentent le reflet des montagnes dans le « lac » et se mirent eux-mêmes dans le miroir. Ces élèves ont travaillé sur des petits formats, l'enseignant disposant de très peu d'espace pour la production et l'accrochage qui se fait uniquement en classe. La conception initiale de l'affichage est considérablement modifiée du fait de la proposition des élèves ; les dessins sont d'abord accumulés puis ils en viennent à être agencés pour donner du sens à la création d'un paysage commun dans un espace agrandi par un miroir. Si les conditions spatiales de travail sont restreintes au départ, au final, le reflet crée une ouverture sur la totalité du monde.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Reflet des dessins qui entourent le miroir et des personnes proches</div> 
<p style="text-align: center;">La danse autour du monde</p> <p>Les élèves tournent autour du monde en suivant la ronde des villages de la vallée. L'inscription portée sur le dessin reprend la comptine enfantine « En passant les Pyrénées » et invite à la ronde dansée et chantée. Les chansons traditionnelles enfantines font partie de l'histoire de l'éducation scolaire. Le travail de cette classe reflète l'organisation spatiale de son école qui est récente et bénéficie d'une vaste salle de motricité, d'ateliers d'arts visuels. Les élèves peuvent évoluer en investissant largement l'espace scolaire, sous condition de penser les lieux de passage, les couloirs, sas d'accueil, salle de motricité comme espace social d'interactions.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Œuvre collective cylindrique (3mX1,50m)</div> 
<p style="text-align: center;">La cartographie du monde</p> <p>Les élèves travaillent collectivement les notions d'espace et de temps ; ils en viennent à distinguer leur propre point de vue de celui des autres. La cohérence de leur propos se construit au fil du débat : ils analysent d'abord leur représentation du déroulement du jour et de la nuit au regard des couleurs associées au paysage ; ensuite, ils utilisent la ligne conductrice de la rivière pour juxtaposer les dessins ; enfin, ils affinent la notion de temps en considérant les saisons. Le professeur analyse avec surprise cet enchaînement et adhère aux propos des élèves en agencant les dessins dans l'espace pour symboliser en trois dimensions l'étagement bioclimatique montagnard. Il affirme le caractère de l'état d'enfance qui se réfère au particulier pour instaurer l'universel, qui part du village pour s'ouvrir sur le monde : « est-ce que ça ne représente que le cadre de vie où j'habite ou est-ce que c'est quasiment</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Paysage montagnard étagé</div> 

universel ? ».	
<p style="text-align: center;">L'agencement des éléments</p> <p>Les élèves investissent l'espace de la maquette comme une aire de jeu. Ils déplacent des petits personnages fictifs sur la maquette en simulant les actions et en les verbalisant ou ils empruntent « la route » de la vallée s'intégrant à l'espace maquette lui-même. Les espaces de jeu « libre » sont restreints à l'école primaire et souvent rapportés à la cour de récréation. L'utilisation des maquettes comme aire de jeu spontané porte à repenser l'enseignement à partir de la conception de l'espace chez l'enfant et de ses réalisations.</p>	<p style="text-align: center;">Maquette-dessins, aire de jeux</p> 
<p style="text-align: center;">L'infini du paysage</p> <p>Les élèves simulent la natation pour suivre le dessin de la rivière posée au sol le long du fil conducteur eau / herbe. Ils font les gestes dans l'espace comme s'ils nageaient le long d'une ligne d'eau en piscine. L'espace de production et d'accrochage initial prévu dépend étroitement de la conception architecturale de l'école ; cette classe qui a privilégié un plan de travail important sur l'eau dispose de vastes couloirs, d'une salle dédiée aux ateliers d'art visuel. La conception finale proposée par les élèves est de taille imposante, elle correspond au milieu scolaire dans lequel ils évoluent.</p>	<p style="text-align: center;">Œuvre collective « sans limite »</p> 

Les élèves se projettent comme faisant partie du cosmos. Ils s'interrogent sur le cycle du jour et de la nuit, des saisons, le mouvement de la terre, le déplacement des corps dans l'espace et les éléments naturels. L'importance de la ligne est prépondérante. La plupart des propositions enfantines ne sont pas limitées dans l'espace. Elles tiennent compte de la terre, du ciel, du regard lointain ou proche, d'un point de vue tridimensionnel. Elles incorporent l'enfant dans l'espace comme élément dynamique empruntant un circuit, dansant autour du monde, suivant une ligne infinie ; l'enfant devient explorateur de monde. Reprenant les dessins produits en classe dans les différents domaines disciplinaires, les élèves proposent après avoir observé le paysage *in situ*, arpenté les chemins lors de balades paysagères, des installations de leurs dessins qui laissent le regardeur interagir avec la production. L'analyse des travaux met en exergue la capacité de l'enfant à travailler dans un espace tridimensionnel, comportant des lignes de fuite multiples et infinies. Les travaux enfantins invitent à explorer le monde de manière dynamique en incitant au mouvement et à l'action. Le passage d'un point de vue statique à une vision intégrant l'individu dans une interrelation avec son environnement se fait grâce à la juxtaposition, l'agencement, le déplacement instaurant une cartographie de l'espace élaborée par l'enfant. C'est Fernand Deligny qui avait remarqué chez l'enfant autiste des cartes de chemins. Ainsi ce qui est important à regarder et à analyser, ce n'est pas seulement le dessin d'enfant pour lui-même, mais ce qui se passe entre toutes les productions d'une exposition, leur agencement et les pensées qui en découlent.

Les enseignants perçoivent l'intérêt porté aux dires des élèves, quand il s'agit d'organiser l'exposition qui donne à voir la vision de l'enfant sur le monde par le geste graphique (regard, mouvement, actes graphiques). En mettant l'accent sur le travail collaboratif entre enfants et entre

l'adulte et les enfants, ils analysent vite que la représentation enfantine est éloignée de leurs conceptions. Les échanges sont riches, la teneur du débat révèle le processus de production et le questionnement enfantin. Ils réalisent que les propositions d'exposition des élèves correspondent à leur pratique artistique, qu'il y a une cohérence liée à la pensée, à la conception de l'espace chez l'enfant depuis le geste graphique jusqu'à la monstration. L'élève définit un nouvel espace éducatif qui englobe l'école dans sa totalité, tandis que les professeurs acquiescent à ce qu'ils considèrent à juste titre comme une cohérence interne au travail de l'enfant, réservé toutefois à un moment particulier, « artistique ». Néanmoins, la prise de conscience par l'élève des facultés d'analyse et d'appropriation d'un territoire donné à voir grâce au dessin, ne laisse pas de surprendre les professeurs tout en les satisfaisant. Ils reconnaissent la parole silencieuse de l'acte graphique, telle qu'ils avaient tenté de l'instaurer grâce à l'exposition par affichage sur les murs de l'école, en tant qu'essai de communication de l'enfant dans sa relation au monde. Par ailleurs, l'espace de monstration de l'ensemble des classes est constitué de fragments d'éléments juxtaposés à la manière d'un puzzle, qui sont en interrelation et font l'objet d'un discours. Celui-ci se joue dans l'altérité ce qui donne du lien social, comme le pensait Germaine Tortel, grâce à la co-construction par l'éducation artistique.

C'est la place du spectateur qui est interrogée, celui-ci est-il uniquement contemplatif ou devient-il acteur grâce à une scénographie ? L'exposition scolaire crée une interaction entre l'observateur et les productions, elle devient monstration, ouvrant le champ aux trois « situations historiques de monstration qui se nomment l'exposition (arts plastiques), la séance (arts du spectacle), le programme (arts numériques) » (Nel, 1999). Les travaux d'élèves font l'objet d'un livre, intitulé *Balades, ballades* édité avec le concours des partenaires institutionnels (Ministère de la Culture et de la Communication, Conseil Général de la Haute-Savoie, Pays d'Art et d'Histoire, Syndicat Intercommunal du Val d'Abondance, Région Rhône-Alpes, Inspection Académique de la Haute-Savoie). D'emblée, cet ouvrage place l'élève comme « auteur » de ses apprentissages.

Le système éducatif français est focalisé sur le lieu de l'école, éduquer hors les murs permet la rencontre des différents acteurs autour de projets sociaux et crée du lien sur un territoire donné. L'expérience montre que les acteurs ont découvert un patrimoine enfantin grâce à l'« Éducation au patrimoine ». Chacun se sent responsable en exerçant ses potentialités qui sont reconnues par le groupe. Chacun a un registre d'expertise comme les savoirs professionnels ou acquis d'expérience, les spécificités de sa culture, y compris la culture enfantine, et participe à un processus de construction dans le cadre d'une analyse de pratique. En considérant l'« Éducation à » comme une « relation à l'Autre », il est possible de penser des lieux d'apprentissages dispersés mais cohérents et des outils pédagogiques à construire en collaboration. L'accueil de l'Autre, la rencontre et la reconnaissance sont les maîtres-mots de l'*être avec*. Les acteurs disent avoir éprouvé du plaisir à chercher, ils ont fait preuve de curiosité, d'inventivité dans une relation dialogique qui sollicite leurs capacités réflexives. L'expérience valorise la place de chacun lors de la production d'un savoir personnel partagé avec tous, qui plus est, il ne présume pas de l'incapacité des participants à s'engager dans le processus d'appropriation des connaissances puisque chacun peut potentiellement révéler ses savoirs, savoir être, savoir-faire. L'« Éducation à » ouvre-t-elle la porte à « la relation à ... » pour envisager des mondes possibles, lieux de savoir vivant partagé par une communauté pensante ? Les études menées en éducation muséale sont prometteuses car elles se situent au carrefour de l'anthropologie relationnelle, de la communication, de la sociologie, de la psychologie et de l'histoire de l'éducation pour une « Éducation à l'Autre ».

Bibliographie

- OFFICE DU TOURISME D'ABONDANCE. (2012). *Accueil de groupes enfants*. Récupéré du site [le 14 janvier 2015] : <http://www.abondance.org/groupe-enfant-visites-ateliers-jeux.html>
- AGUET-SOMMER, J. (2010). Quand le monde de l'enfant entre au musée. Dans Arleo, A. et Delalande, J., *Cultures enfantines, Universalité et diversité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ALLARD, M. (2005). La situation des services éducatifs des institutions muséales québécoises. Dans Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D. et Vitor, M. (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*. Sainte-Foy : Éditions Multimondes.
- COMMUNAUTE DE COMMUNES DE LA VALLEE D'ABONDANCE. (2012). *Partenariat avec l'Éducation Nationale - Vallée d'Abondance*. Récupéré du site de la Vallée d'Abondance [le 14 janvier 2015] : <http://www.valleedabondance.fr/education-nationale.html>
- DUFRESNE-TASSE, C. *et al.* (2005). Le niveau de formation des visiteurs adultes influence-t-il leur fonctionnement psychologique en salle d'exposition ? Dans Lemerise, T., Lussier-DESROCHERS, D. ET VITOR, M. (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*. Sainte-Foy : Éditions Multimondes.
- DOMAINE DE DECOUVERTE DE LA VALLEE D'AULPS. (2012). *Documents à télécharger - Abbaye d'Aulps*. Récupéré du site [le 14 janvier 2015] : <http://www.abbayedaulps.fr/telechargements.html#.VFX7CmevlbE>
- GOSELIN, P. (2008). Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique. Dans Seban, A. (dir.), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : La Documentation française/Centre Pompidou.
- JACQUES, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LES GORGES DU PONT DU DIABLE. (2012). *Scolaires - Les Gorges du Pont du Diable - La Vernaz*. Récupéré [le 14 janvier 2015] du site : <http://www.lepontdudiable.com/?rubrique=SCOLAIRES>
- MEN (2002). *Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école - Chartes pour une éducation au patrimoine "Adopter son patrimoine"*, circulaire n° 2002-086 du 22 avril 2002. Récupéré du site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0200882C.htm>
- MEN (2014). *Patrimoine*. Récupéré du site du ministère : <http://eduscol.education.fr/cid53087/patrimoine.html>
- MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Éditions Actes Sud.
- MUSEE DE LA MUSIQUE MECANIQUE. (2012). *Scolaires et groupes d'enfants – Musée de la musique mécanique – Les Gets*. Récupéré [le 14 janvier 2015] du site : <http://www.musicmecalesgets.org/scolaires.aspx>
- MUSEE PREHISTOIRE ET GEOLOGIE. (2009). *Thème préhistoire – Site du musée de Préhistoire et Géologie de Sciez*. Récupéré [le 14 janvier 2015] du site : <http://www.musee-prehistoire-sciez.com/scolaires/th%C3%A8me-pr%C3%A9histoire/>
- NEL, N. (1999). La monstration de l'art dans les régimes scopiques contemporains. *Revue Publics et Musées*, 16, 77-99. doi : 10.3406/pumus.1999.1142. Récupéré [le 14 janvier 2015] de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_1999_num_16_1_1142

TORTEL, G. (2012) *Pédagogie Germaine Tortel*. Récupéré [le 14 janvier 2015] du site de l'Association Germaine Tortel : <http://www.pedagogie-tortel.org/>

WITTORSKI, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants.
Dans Wittorski, R. (dir.), *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

L'« éducation-à... », ou la nature culturelle de l'Homme, au fil de la raison gastronomique

«L'homme d'esprit seul sait manger »

Brillat-Savarin

François MAKOWSKI, Université de Strasbourg

Résumé

La notion d'éducation-à est d'apparition tardive, et son articulation avec les espèces d'éducation constituées par la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être peu analysée. Quel type de savoir transmet l'éducation-à ? La thèse soutenue est que l'éducation-à s'efforce de faire prendre conscience que le tout de la culture est dans chacune de ses parties, y compris dans les pratiques qui semblent relever de la simple satisfaction de besoins élémentaires. L'analyse prend appui sur l'exemple de l'éducation au goût et la réalité de la gastronomie : apprendre à manger mobilise en puissance l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être humains en nous introduisant à ce qui fait l'humanité de l'homme.

Mots-clefs : éducation-à, culture, goût, gastronomie, humanité

Abstract

The concept of education-to is new, and its articulation with educational species formed by the transmission of knowledge, skills and moral behavior is not enough analyzed. What kind of knowledge passes to education-to? We try to show that education-to implies that the whole culture is in all its parts, including the practices which appear to be the simple satisfaction of basic needs. The analysis is based on the example of taste education and the reality of gastronomy: learn to eat potentially mobilizes all knowledge, skills and moral-behavior, introducing us to what makes humanity.

Keys-words: education-to, culture, taste, gastronomy, humanity

Dans *La philosophie de l'éducation*, Olivier Reboul s'efforce au chapitre 2 de définir l'éducation. Il le fait en distinguant trois synonymes du verbe éduquer : enseigner, former, et élever. Plutôt que de synonymes, il serait plus juste de parler d'espèces au sein du genre plus général qu'est l'éducation en elle-même.

Pour Olivier Reboul, *élever* « se rapporte à l'éducation au sens restreint, pour l'essentiel celle de la famille » (Reboul 1989, 16). Il s'agit d'une éducation au sens restreint, car c'est « une éducation spontanée », telle l'éducation de l'enfant par une mère qui n'a reçu à cette fin aucune formation¹⁴¹.

« *Enseigner* désigne au contraire une éducation intentionnelle » (Reboul 1989, 16). Enseigner revient à transmettre des connaissances, considérées comme autant de savoirs objectivés. C'est la tâche du *magister*, du docte, de celui qui sait.

Enfin, *former* « est la préparation de l'individu à telle ou telle fonction sociale » (Reboul 1989, 17). À ce titre, la formation considère l'individu comme un moyen, tandis que l'enseignement le considère comme une fin¹⁴².

Pour résumer l'analyse de Reboul, on peut considérer qu'il distingue, au sein de l'éducation comprise comme genre, trois espèces : l'instruction ou enseignement pour la transmission des savoirs, la formation pour la transmission des savoir-faire, et enfin l'éducation, pour la transmission de ce que l'on appelle aujourd'hui les savoir-être (« élever »). Ainsi le terme « éducation » est à la fois un genre et une espèce de ce genre.

L'éducation comme genre reçoit la définition générale suivante : « l'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal » (Reboul 1987, 25-26).

Dans cet ouvrage publié pour la première fois il y a bientôt un quart de siècle, il n'est à aucun moment question d'« éducation-à... », signe s'il en est du caractère actuel et récent de cette espèce nouvelle d'éducation qui ne trouve pas sa place dans l'analyse de Reboul. Notre intention est de revenir sur la typologie exposée, et ce faisant de proposer une contribution à l'élaboration du concept d'« éducation-à... ». Pour l'énoncer plus précisément : puisque l'instruction transmet des savoirs, la formation des savoir-faire et l'éducation des savoir-être, que transmet l'éducation-à ?

Nous le ferons en envisageant la nature culturelle de l'Homme. Toute théorie éducative, on le sait, repose sur une anthropologie : c'est la conception de la nature humaine qui commande l'éducation donnée à l'Homme, et toute doctrine éducative suppose, fût-ce de manière non consciente ou non thématique, une conception de l'Homme. Nous considérerons l'Homme comme un être de culture, selon trois acceptions du terme de culture, et nous soutiendrons la thèse, non pas de la dimension transversale de l'« éducation-à... », mais bien plutôt d'une dimension culturelle globalisante, ayant pour finalité l'humanité de l'Homme. Nous le ferons en nous attachant à l'analyse d'une forme particulière d'« éducation-à... », visant à l'apprentissage du goût, de la gastronomie, de la cuisine, de tout ce qui fait que *nous devons apprendre pour savoir manger*.

¹⁴¹ C'est sur la base de ce constat que Célestin Freinet a développé ses « méthodes naturelles » : l'expression est une oxymore et repose sur le paradoxe de l'éducation, lequel se fonde sur la nature culturelle de l'Homme, et la nécessité pour lui de devoir pratiquement tout apprendre pour vivre.

¹⁴² « Par exemple, quand on forme un dactylo, on la traite comme un moyen ; on ne lui demande pas de s'exprimer, d'innover, simplement de taper sans fautes le plus vite possible. L'enseignement du piano, au contraire, traite l'élève comme une fin ; le clavier est pour lui, et c'est pour lui qu'il apprend » ((Reboul 1989, 17).

La nature de l'Homme

Nous distinguerons avec Denis Kambouchner (1995) trois acceptions différentes du terme culture, selon que celle-ci est portée par l'individu, la communauté ou le groupe social, et la communauté la plus vaste, *i.e.* l'humanité tout entière.

En un premier sens de culture, la culture de l'individu, celle-ci peut se définir comme « l'exercice persévérant et diversifié des facultés de l'esprit » (Kambouchner 1995). La culture désigne alors l'ensemble des connaissances et, dans une moindre mesure les compétences d'un individu. Elle est ce qui fait que nous dirons de l'un qu'il n'a aucune culture scientifique, et de l'autre qu'elle a une grande culture littéraire.

En un second sens, qui s'applique cette fois à la société, à la communauté ou au groupe social, la culture peut se définir comme « la manière dont une population donnée réalise le sens A ». Nous avons alors à faire avec les innombrables pratiques culturelles qui différencient des individus ayant grandi dans des communautés différentes. Citons pêle-mêle, avant d'y revenir plus en détail, la langue parlée, la religion pratiquée, les mœurs en vigueur (morales, politiques, sociales), les traditions, une histoire et des mythologies, des pratiques artistiques, des techniques, la gastronomie, des pratiques corporelles, etc...

En un troisième sens, la culture peut se définir comme tout ce par quoi l'existence humaine apparaît comme se distinguant de la pure animalité ou de la pure nature. L'Homme est en effet celui qui nie la nature, à la fois sa nature interne, et la nature extérieure. Il nie la nature extérieure par le travail techniquement assisté¹⁴³, et il nie sa propre nature animale par le processus d'éducation. Ce faisant, l'humanité se distingue de l'animalité dont elle est pourtant une espèce : « comparé aux autres animaux, l'homme ne vit pas seulement dans une réalité plus vaste, il vit, pour ainsi dire, dans une nouvelle *dimension* de la réalité » (Cassirer 1975, 44). Dans cette nouvelle dimension de la réalité, il n'est plus possible, comme le rappelle Merleau-Ponty (1945),

« de superposer chez l'homme une première couche de comportements que l'on appellerait « naturels » et un monde culturel ou spirituel fabriqué. Tout est fabriqué et tout est naturel chez l'homme, comme on voudra dire, en ce sens qu'il n'est pas un mot, pas une conduite qui ne doive quelque chose à l'être simplement biologique - et qui en même temps ne se dérobe à la simplicité de la vie animale, ne détourne de leur sens les conduites vitales, par une sorte d'échappement et par un génie de l'équivoque qui pourraient servir à définir l'homme ».

Cette culture place l'homme dans un univers symbolique, au sein duquel il est à distance de la matérialité. C'est là la fonction du symbole, d'être une chose à la place de l'autre :

« L'homme ne peut plus se trouver en présence immédiate de la réalité [...]. Loin d'avoir rapport aux choses mêmes, l'homme, d'une certaine manière, s'entretient constamment avec lui-même. Il s'est tellement entouré de formes linguistiques, d'images artistiques, de symboles mythiques, de rites religieux, qu'il ne peut rien voir ni connaître sans interposer cet élément médiateur artificiel » (Cassirer 1975, 44).

C'est cette culture qui définit l'humanité, cette humanité dont Lévi-Strauss (1987, 21) rappelait la naissance tardive, conceptuellement parlant : « la notion d'humanité, englobant, sans distinction de

¹⁴³ Il faut ici rappeler que pour Leroi-Gourhan (1983, 69), « Le seul critère d'humanité biologiquement irréfutable est la présence de l'outil ».

race ou de civilisation, toutes les formes de l'espèce humaine, est d'apparition fort tardive et d'expansion limitée »¹⁴⁴.

L'« éducation-à... »

Dans cette configuration, où placer et comment rendre raison de l'« éducation-à... » ? Elle n'est pas à ranger du côté de l'instruction en tant que simple transmission de connaissances, pas plus qu'elle ne relève immédiatement d'une acquisition de compétences. L'« éducation-à... », par exemple au développement durable, à la paix, aux Droits de l'Homme, à la sexualité, n'est pas non plus l'éducation aux normes et valeurs propres à un groupe social donné, qui fait que le sujet humain n'accède à l'autonomie que par sa subordination au groupe, selon l'antinomie des « valeurs d'intégration sociale et des valeurs de libération individuelle » (Reboul 1989, 117).

Nous répondrons à la question en soutenant trois thèses.

La première est une thèse d'origine : l'émergence du souci de l'« éducation-à... » est une conséquence du processus de mondialisation ou de globalisation¹⁴⁵, qui nous confronte à la réalité, ignorée ou niée jusqu'à peu, d'un genre humain qui transcende les particularismes régionaux ou les diversités culturelles, lesquelles sont aussi apparentes que réelles.

La seconde thèse est téléologique : l'« éducation-à... » favorise l'accès des sujets à la culture en tant qu'elle est tout ce qui nous distingue de la pure nature ou de la pure animalité, c'est-à-dire selon le troisième des sens précédemment dégagés. Cela signifie qu'elle vise expressément, et non à titre incident, à nous introduire à la communauté humaine la plus vaste.

La troisième thèse est didactique : « éduquer à... », c'est montrer et faire prendre conscience que toute la culture est dans chacune de ses parties, amener les élèves à concevoir que nous sommes, pour reprendre l'expression de Marcel Mauss, un « homme total »¹⁴⁶, et que, s'il n'est pas d'acte humain qui ne soit culturel, il n'en est pas non plus qui ne mobilise toute l'humanité et toute la culture¹⁴⁷.

C'est cette troisième thèse que nous développerons plus longuement, et nous le ferons au travers d'un exemple particulier d'« éducation-à... ».

¹⁴⁴ Jean Itard, dans son mémoire sur *Victor de l'Aveyron* (1994), le dit pourtant de fort belle manière : « Dans la horde sauvage la plus vagabonde comme dans la nation d'Europe la plus civilisée, l'homme n'est que ce qu'on le fait être ; nécessairement élevé par ses semblables, il en a contracté les habitudes et les besoins ; ses idées ne sont plus à lui ; il a joui de la plus belle prérogative de son espèce, la susceptibilité de développer son entendement par la force de l'imitation et l'influence de la société »

¹⁴⁵ Cette émergence est d'ailleurs globale et internationale, et n'est pas l'apanage de l'Ecole française ou de telle ou telle institution scolaire nationale.

¹⁴⁶ Mauss considère qu'un fait social est pluridimensionnel par nature, et que l'on ne saurait qu'artificiellement l'analyser en des dimensions culturelles, religieuses, symboliques, économiques, ou juridico-politiques. Pareillement, l'être humain est saisi par Mauss dans sa complexité physiologique, psychologique et sociologique. Mauss développe ainsi le concept d'« homme total » (Mauss 1950, 369).

¹⁴⁷ Nous n'aborderons pas, dans le cadre de cet article, la problématique de la barbarie ou des comportements inhumains de l'homme. « Chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage » (Montaigne 1580, livre I, chap. 31), et l'on doit à Lévi-Strauss d'avoir rappelé que si les pratiques anthropophagiques nous révoltent, nos pratiques carcérales d'enfermement et d'exclusion du corps social provoqueraient une réaction analogue dans les peuplades primitives cannibales. Dans les deux pratiques pourtant (ou dans d'autres), il y a un rapport à la culture tout entière et à l'humanité de l'Homme, selon des modes différents.

La nature culturelle de l'Homme

Nous avons cité déjà Merleau-Ponty (1945), qui insiste sur la trame de nature et de culture qui caractérise l'Homme, chez lequel « tout est fabriqué et tout est naturel », et pour lequel « il n'est pas un mot, pas une conduite qui ne doive quelque chose à l'être simplement biologique - et qui en même temps [...] ne détourne de leur sens les conduites vitales ».

A la différence des autres vivants pour lesquels l'évolution s'inscrit génétiquement dans les sujets, l'être humain évolue culturellement, technologiquement, et « stocke » les facteurs d'évolution à l'extérieur de lui-même, à charge pour chaque sujet de s'approprier par apprentissage ce que les autres vivants savent toujours déjà : c'est la distinction entre l'acquis et l'inné.

Le petit Homme doit donc quasiment tout apprendre, à l'exclusion de gestes réflexes immédiats sans lesquels il ne pourrait pas même survivre plus de quelques minutes (respirer) ou quelques heures (téter), et il le fait en détournant « de leur sens les conduites vitales », « par une sorte d'échappement et par un génie de l'équivoque », ou par ce que nous désignerons de phénomène de *sublimation culturelle*¹⁴⁸ : contre la vision fort réductrice de Jean-François Revel pour lequel « la cuisine est un perfectionnement de l'alimentation » et la gastronomie un « perfectionnement de la cuisine » (Revel 1979, 32), il faut soutenir que la cuisine (ou la gastronomie que n'est que sa forme raisonnée et spiritualisée) « s'enracine dans l'artifice. Le masque s'installe entre la misère du besoin et l'élégance de sa conjuration : il faut faire de nécessité vertu » (Onfray 1995, 118).

Cette sublimation culturelle affecte toutes les dimensions de l'animalité, et plus particulièrement les plus fondamentales, de se nourrir à se reproduire, des soins ou techniques¹⁴⁹ du corps aux relations avec le monde et avec autrui.

Tous les vivants se reproduisent, et un certain nombre, au rang desquels l'Homme, le font de manière sexuée. Nous pourrions développer notre argumentaire en choisissant l'éducation-à la sexualité, c'est-à-dire en partant de l'instinct sexuel qui manifeste l'instinct de reproduction, sinon que nous serions entraîné dans des considérations morales (et/ou psychanalytiques) qui pollueraient en quelque sorte le propos qui porte sur l'« éducation-à... ».

Nous le ferons donc plutôt relativement à un autre de nos besoins, premier et fondamental. La vie suppose de l'énergie, et tout vivant doit se fournir en énergie. Le premier aphorisme de la *Physiologie du goût* de Brillat-Savarin (1825, [1982, 19]) nous le rappelle : « l'univers n'est rien que par la vie, et tout ce qui vit se nourrit », mais le second aphorisme énonce déjà comment cette loi de la nature s'applique à l'homme : « les animaux se repaissent ; l'homme mange ; l'homme d'esprit seul sait manger ».

S'il sait manger, et avec et par l'esprit, c'est parce qu'il l'a appris, et il l'a appris ou doit l'apprendre selon le mode gastronomique de la culture.

Etymologiquement, la gastronomie désigne la loi du ventre, c'est-à-dire manifeste notre inscription et notre enferment dans l'ordre de la nature animale. Mais le terme « gastronomie » en est venu par phénomène de sublimation culturelle à désigner la « connaissance raisonnée de tout ce qui se

¹⁴⁸ Si le concept de sublimation est d'abord un concept de science physique (il désigne le changement de la phase solide à la phase gazeuse sans passer par la phase liquide intermédiaire), il a essentiellement été élaboré par Freud (1908, 64) pour caractériser le processus selon lequel les tendances sexuelles substituent à leur fin première « un objectif plus élevé et de plus grande valeur sociale ».

¹⁴⁹ Cf. Mauss 1936.

rapporte à l'homme en tant qu'il se nourrit » (Brillat-Savarin 1825 [1982, 62]). Il désigne maintenant la quintessence et le raffinement proprement humains de se fournir en l'énergie nécessaire à la vie.

Si le terme a subi cette torsion et ce renversement, c'est parce que la chose même, le fait pour l'Homme de se nourrir, a subi une telle torsion et un tel renversement. L'Homme ne devrait manger qu'avec esprit, c'est-à-dire avec raison, et si la raison est donnée naturellement à l'Homme, ce n'est qu'à titre de puissance qu'il lui faut actualiser d'abord, et en apprendre l'usage ensuite, tant il est vrai que de la possession de la raison ne s'ensuit pas toujours son usage. Pour l'Homme, manger est un acte culturel.

Reboul (1989, 20) rappelle le cas de ces « deux fillettes trouvées dans un repaire de loups, aux Indes, en 1920 [...], incapables de se tenir debout, [elles] trottaient sur leurs coudes et leurs genoux ; dépourvues de parole, elles hurlaient comme les loups, se jetaient sur la viande crue, égorgeaient les poules vivantes ». Les enfants sauvages ne savent pas manger : ils se repaissent comme les animaux.

Il n'est donc pas étonnant que l'on apprenne à manger aux enfants, et que l'on en vienne maintenant à concevoir une éducation au goût, à la gastronomie, à la cuisine.

Une association nationale pour l'éducation au goût des jeunes a été fondée dans les années 80. Depuis 1990 se tient en octobre une semaine du goût :

« Cet événement a pour objectifs :

- d'éduquer au goût les consommateurs, notamment les enfants
- d'éduquer à la diversité et au plaisir des goûts et des saveurs
- d'informer de manière pédagogique sur les produits, leur origine, leur mode de production et leurs spécificités
- d'informer sur les métiers de bouche
- de transmettre des savoir-faire
- d'encourager les comportements et consommations alimentaires s'inscrivant dans un mode de vie équilibré et durable »¹⁵⁰.

Un réseau national pour l'éducation au goût des jeunes a été créé en 2011, et le ministère de l'éducation a de son côté mis en place un site dédié : « faire progresser l'éducation sensorielle en France au cours des prochaines années, tel est l'objectif du réseau national dédié à l'éducation au goût des jeunes qui s'est constitué en octobre 2011, sous l'impulsion du ministère de l'agriculture et de l'alimentation », (<http://alimentation.gouv.fr/reseau-education-gout>).

Cette « éducation-à... », c'est ce que nous allons maintenant nous efforcer de montrer, suppose nécessairement une perspective que Marcel Mauss désignerait de totale, mais que nous qualifierons plutôt de globale, sur la nature culturelle de l'Homme au travers de son rapport à l'alimentation¹⁵¹.

Nous avons dit déjà que la culture au sens second, la culture d'une communauté sociale, se laisse analyser et se décline en une multitude d'éléments : la langue, les symboles, la religion, les mœurs (morales, politiques, sociales), les traditions, l'histoire et les mythes, des pratiques artistiques, des techniques, des pratiques corporelles, la gastronomie, etc...

Eduquer à la gastronomie, c'est montrer que *dans cette pratique gastronomique culturelle particulière et apparemment bien délimitée, il y a toute la culture, c'est-à-dire des techniques, un*

¹⁵⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid58143/la-semaine-du-gout.html>.

¹⁵¹ A la suite de Mauss, nous nous opposons contre Durkheim à l'idée d'un dualisme de la nature humaine (Durkheim, 1914), qui divise l'Homme en « deux êtres radicalement hétérogènes », d'un côté le corps où siègeraient l'individualité, les émotions et l'égoïsme, et de l'autre côté l'âme, en tant qu'elle abriterait la pensée conceptuelle, l'activité morale et les prédispositions sociales.

rapport au corps et à la nature, une sensibilité artistique, des traditions, des mœurs, nous pouvons rajouter le rapport au divin, le symbolisme, et même un langage, pour ne citer que les éléments principaux.

Nous analyserons cette « éducation-à... » la gastronomie, à la cuisine, au goût, selon deux axes. Eduquer à la nourriture, à la gastronomie, c'est apprendre à manger. Au terme de ce processus, le sujet sait manger, ce qui suppose aussi qu'il sache préparer à manger. Ainsi, savoir manger, c'est savoir acquérir, savoir cuisiner, savoir goûter, savoir se tenir à table, et c'est pour finir aussi un savoir diététique.

Mais éduquer à la gastronomie, c'est aussi et surtout apprendre ce que c'est que manger. Au terme de ce processus, le sujet doit savoir ce que signifie manger, doit devenir pleinement conscient du sens, proprement humain, de se nourrir. Derrière ou par-dessus le savoir manger, il y a le savoir de ce que c'est que manger, savoir ce que manger veut dire.

Savoir ce que manger veut dire recouvre alors un savoir de notre finitude, une connaissance symbolique, un rapport au divin, et finalement l'introduction dans la dimension symbolique de la nécessité naturelle et animale.

Nous allons donc maintenant déployer rapidement ces deux axes, en mettant en évidence les connaissances ou compétences qu'ils présupposent, et en montrant comment ces connaissances et compétences renvoient, certaines directement, d'autres indirectement, à tous les éléments qui constituent la culture d'un groupe social (sens second).

Savoir manger

On ne peut manger que si l'on s'est procuré des aliments. A l'exception du nouveau-né qui tète par réflexe, nous apprenons bien vite qui va nous procurer notre alimentation, éventuellement ce qu'il faut faire pour cela. Nous sommes alors dans la catégorie culturelle des échanges (fussent-ils, ces échanges, des dons qui nous obligent à recevoir, puis à rendre), dans le registre culturel économique. Mais avant ce registre, savoir acquérir, c'est savoir cueillir, chasser, pêcher, cultiver, c'est ne rien ignorer de toutes les techniques, et elles sont nombreuses, depuis l'araire (apparu au IV^e millénaire avant notre ère) jusqu'aux moissonneuses-batteuses équipées de caméras infrarouges pour ne pas broyer les animaux cachés dans les champs¹⁵², qui permettent à l'homme de trouver et/ou de produire sa nourriture. S'il ne s'agit pas de tout savoir de ces techniques, à tout le moins il faut rester conscient du recours à ces techniques pour le travail de la terre ou l'élevage du bétail (la réalité de l'alimentation humaine renvoie aussi à l'industrie agro-alimentaire). Dans le rapport hyper-technico-médiatisé entre l'Homme et la nature, au sens de tous les intermédiaires que l'Homme a dressé entre lui et la « pure » nature, savoir acquérir, c'est prendre justement conscience de tous ces intermédiaires. En ce sens, une éducation-à la gastronomie aborde les questions de développement durable, de type de production (avec engrais et pesticides ou biologique), de chaîne de distribution¹⁵³ et de mode de consommation¹⁵⁴.

¹⁵² Le souci n'est pas tant d'éviter un massacre des animaux que de veiller à la qualité hygiénique de la récolte.

¹⁵³ On considère que près de la moitié de la nourriture mondialement produite est jetée : dans les pays riches par gaspillage, dans les pays pauvres du fait du transport entre lieu de production et lieu de consommation.

¹⁵⁴ Pour le dire lapidairement : *fast-food* contre *slow-food*.

Savoir manger, c'est bien sûr aussi savoir cuisiner. Dire qu'il s'agit là d'une activité culturelle est une évidence. Nous retrouvons dans le savoir-cuisiner les techniques, notamment toutes les techniques de conservation (séchage, fumage, salaison, conservation dans l'huile, dans le sucre, congélation, surgélation, conservateurs chimiques), les techniques de cuisson ou en général de préparation des aliments. Tout cela n'a pas à être décrit, sinon pour montrer que l'échelle de ces préparations semble osciller de l'absence apparente de préparation qui consiste à croquer à pleines dents le fruit à peine cueilli¹⁵⁵, jusqu'à la cuisine moléculaire contemporaine, qui transforme avec sciences et techniques les aliments servis, jusqu'à dissocier le goût de l'apparence, contredisant le principe fameux, paradoxal et pour tout dire intenable de Curnonsky (1953, 33) : « la cuisine ! C'est quand les choses ont le goût de ce qu'elles sont »¹⁵⁶.

Mais savoir cuisiner est aussi affaire de corporation, et de répartition sociale des rôles au sein de la famille. Eduquer à la gastronomie, c'est savoir rendre raison de ce paradoxe qui est que, de façon très générale, ce sont les femmes qui font la cuisine, et les hommes qui sont de grands cuisiniers, et ce serait aussi sans doute expliquer pourquoi l'exception féminine, en Occident de nos jours, se fait en ce domaine de plus en plus fréquente.

Savoir manger, c'est savoir goûter. Or, « des goûts et des couleurs, il convient de discuter » (Moulin 1988, 27)¹⁵⁷. Tout comme les Anglais répugnent à manger des escargots ou des cuisses de grenouille, nous répugnions à nous nourrir d'insectes¹⁵⁸. Léo Moulin (1988, 14) indique que « Napoléon éprouva les pires difficultés à ravitailler ses soldats italiens : ceux du Nord étaient habitués aux *minestre*, aux *zuppe* chaudes et à la *polenta*, cependant que ceux du Sud ne voulaient entendre parler que de *pasta asciutta*, de pain et de *broccoli* ». Le goût s'éduque : les Suisses, sans contact avec la mer, mangent du poisson, mais sont réticents aux fruits de mer, et chacun connaît les préférences culinaires des enfants, qui préféreront les raviolis en boîte réchauffés à un gigot de huit heures¹⁵⁹. De là toute la nécessité d'une éducation au goût des jeunes, ne serait-ce que pour permettre aux enfants de découvrir des saveurs nouvelles. Savoir manger, c'est reconnaître un relativisme culturel en la matière, mais c'est aussi apprendre à être curieux et ouvert aux autres.

Savoir manger ne serait rien sans la connaissance et la pratique des arts de la table, ou de ce que Moulin (1988, 165) appelle « les liturgies du repas ». On ne mange pas n'importe quoi à n'importe quelle heure, et l'on doit à saint Benoît (VI^e siècle) d'avoir institué des heures régulières (la ponctualité), d'avoir ordonné de « conserver à chaque instant le contrôle de ses gestes et de ses actes » (la maîtrise), d'avoir « imposé le silence [...], l'attention aux besoins de l'autre [...], la propreté

¹⁵⁵ Mais il y a là le savoir du fruit mûr, et l'attente (artificielle, culturelle, humaine) du travail de préparation de la nature.

¹⁵⁶ On nous rétorquera qu'il y a aussi un comportement culturel et technico-gastronomique chez les animaux, et par exemple chez ces singes du Japon qui lavent les pommes de terre dans l'eau de mer plutôt que l'eau douce, très certainement pour des motifs d'assaisonnement. L'homme est dans une tout autre dimension : avec des pommes de terre, les Belges font des frites, les Français de la purée (parmentier ou aligot), les Allemands de la salade, les Autrichiens des *Knödels*, les Italiens du Nord des gnocchis, les Irlandais des crêpes *boxty*, les Espagnols une omelette (*tortilla de patata*), les Slovaques un plat national (*bryndzové halušky*) à base de pommes de terre râpées et de farine, tandis que l'Europe du Nord-est (Biélorussie, Lituanie) prépare un gâteau, etc. Il ne s'agit pas de nier la continuité entre l'homme et l'animal, d'une part parce que les hommes sont aussi des animaux, d'autre part parce que les animaux ont des comportements sociaux, sont capables d'empathie ou pour certains d'entre eux d'apprentissage. L'Homme cependant dispose de la faculté symbolique, de la maîtrise du feu, et a développé sa maîtrise des techniques dans une dimension inaccessible à l'animal, la preuve par la pomme de terre.

¹⁵⁷ Mais nous pourrions citer Bourdieu (1989) : « Contre l'idéologie charismatique qui tient les goûts en matière de culture légitime pour un don de la nature, l'observation scientifique montre que les besoins culturels sont le produit de l'éducation ».

¹⁵⁸ Lesquels sont pourtant peut-être l'avenir alimentaire d'une humanité croissante et pléthorique.

¹⁵⁹ Le gigot de huit heures désigne le gigot d'abord braisé puis ensuite cuit longuement à basse température, ce qui a pour effet de dissoudre le collagène et de rendre la viande d'une extrême tendresse. C'est un gigot qui se mange à la petite cuillère, et qui vaut toute préparation industrielle de raviolis.

[...], l'ordre¹⁶⁰ » (Moulin 1988, 187). Apprendre à manger, c'est s'insérer dans tout un tissu de convenances et de règles qui, derrière les apparentes contraintes, facilitent la vie en communauté, et il n'est donc pas étonnant que ce soit dans l'espace confiné des monastères et dans la promiscuité qui en résultait pour les moines que furent élaborées ces règles. L'éducation-à la gastronomie est un apprentissage de la vie en société.

Nous ne pourrions terminer ce court panorama du savoir manger sans indiquer c'est pour finir aussi un savoir diététique. Savoir se nourrir, ce devrait consister à apprendre à manger ni trop ni trop peu, de manière équilibrée en fonction de son âge, de son poids, de son sexe et de son activité physique. Même les livres de cuisine s'en mêlent, ainsi Ali-Bab (1928, 1203-11), qui achève sa *Gastronomie pratique. Etudes culinaires* par un « traité de l'obésité des gourmands ». C'est que la diététique est aussi ancienne que la gastronomie, c'est-à-dire que l'humanité, et qu'elle renvoie à l'antinomie des passions et de la raison, et à l'apprentissage par l'Homme moral de la maîtrise des unes par l'autre : « la santé ne consiste qu'en l'usage modéré de l'air que l'on respire, du boire et du manger, du mouvement et du repos, du sommeil et des veilles, et des passions de l'âme, lequel usage s'appelle diète », comme le rappelle l'École de médecine de Salerne (cité par Toussaint-Samat 1987, 550). Derrière la diététique se profile aussi la pharmacopée, des plantes médicinales aux aliments, préparations et mets supposés aphrodisiaques.

Nous voyons donc, pour récapituler, que savoir manger recouvre la technique, l'économie, les relations sociales, les pratiques culturelles et artistiques, la science, la médecine, la morale, le développement durable et ce que l'on appelle aujourd'hui la responsabilité citoyenne. Éduquer à la gastronomie, c'est montrer comment toutes ces composantes de la culture sont présentes dans l'une particulière d'entre elles, en les abordant successivement.

Savoir ce que manger veut dire

« Mangeons et buvons, car demain nous mourrons » (Ésaïe, 22, 13 ; Paul, 1 Corinthiens, 15, 32). Savoir manger implique la connaissance de notre finitude, le savoir que nous sommes mortels.

La mort est pour l'être humain sa « possibilité la plus propre, absolue, indépassable » (Heidegger 1927, 251), et se nourrir est l'acte nécessaire pour entretenir une vie qui nécessairement s'achèvera. La gastronomie ainsi nous confronte à notre nature de mortel, condition d'existence que l'Homme doit assumer pour être lui-même : si l'on ne brûle pas les morts comme on cuit les mets (Vernant 1979, 63-68), les funérailles sont presque toujours suivies d'un repas où la vie reprend ses droits quand on pleure le mort.

L'Homme est un animal doué *logos*, c'est-à-dire de la faculté symbolique, laquelle se réalise dans le processus de la représentation, qui permet le passage d'un représenté (la chose même) à un représentant (le signe ou le symbole). Nous vivons dans un univers de symboles, qui fait que nous ne voyons plus les choses elles-mêmes (Cassirer 1975, 44).

La nourriture n'échappe pas à cette loi de la nature humaine. La fève de notre galette des rois (symbole de l'embryon et du devenir), la pomme symbole de la connaissance (qui nous fait dire qu'Adam et Ève ont mangé la pomme, quand il n'ont mangé que le fruit de l'arbre qui fait connaître le bien et le mal [Genèse 3, 5-8]), l'olive symbole de paix et de fécondité, la figue symbole d'abondance et d'initiation, nombreux sont les aliments qui représentent autre chose qu'eux-

¹⁶⁰ De nos jours encore, il est fréquent de « placer » les convives à la table de repas, selon des logiques de hiérarchies, d'affinités, ou autres.

mêmes, et qui ainsi nous renvoient à notre capacité de nous rapporter à ce dont nous n'avons que l'idée ou le concept. Éduquer à la gastronomie, c'est faire prendre conscience de cette dimension symbolique de notre perception des choses, du monde et d'un au-delà, dans la représentation, du monde.

« Les dieux sont aussi dans la cuisine » (Héraclite, A IX). Derrière la symbolique des aliments et de l'alimentation se profile le rapport au divin. Manger n'est jamais religieusement neutre, et les différentes religions ont toutes leurs rites, éventuellement sacrifices, leurs obligations et interdits.

Toussaint-Samat (1987, 162-163) appelle « trinité fondamentale » les trois aliments communiels : huile, pain, vin, et la religion catholique a même conçu la messe autour d'une communion rendue possible par la magie d'une transsubstantiation : « ceci est mon corps... ».

Le rite, la piété, le sacrifice ne sont pas là pour établir une communication avec le divin, ne vise pas à développer en nous cette partie de notre être qui nous est commune avec les dieux, mais à établir avec le divin le type de relation qui nous met à notre place : « le rite alimentaire qui met les hommes en contact avec le divin souligne du même coup l'écart qui les en sépare » (Vernant 1979, 44), ou encore

« le sacrifice [...] assume entre les dieux et les hommes un rôle de médiation. Il sert d'intermédiaire entre les deux races. Mais s'il les fait communiquer, c'est à travers une procédure de répartition qui les confronte et les oppose l'une à l'autre. Il les réunit, non pour qu'elles se rejoignent [...] mais pour confirmer leur nécessaire distance » (Vernant 1979, 58).

Eduquer à la gastronomie, c'est alors faire résonner aux oreilles assourdies par les polémiques sur la viande halal les harmoniques les plus extrêmes de notre faculté symbolique. Nous pouvons nous représenter ce que nous ne sommes pas et qui peut-être n'existe pas : l'immortel, l'éternel, l'infini, le divin, et ce faisant nous trouvons notre place dans l'ordre de la nature. Cette place est celle des mortels, pour lesquels la viande est une nécessité, pour lesquels le feu volé aux dieux est un feu mortel, qu'il faut lui aussi nourrir, entretenir, pour lesquels il n'y a de survie que dans et par le travail, depuis qu'un geste alimentaire nous a éloigné à jamais du jardin d'Eden.

Eduquer à la gastronomie, c'est alors pour finir apprendre à lire notre monde et notre humanité, et participer à leur écriture.

Ce n'est pas que le corps que nous devons nourrir, c'est aussi notre esprit, et en cela consiste précisément l'éducation. Lire ou écrire, c'est se nourrir, et parfois même peut tenir lieu de succédané. Ainsi Baudelaire peut-il dans *Pauvre Belgique* (1961, 1332) écrire : « pas de restaurant. [...] Moyen de se consoler : lire des livres de cuisine »¹⁶¹, *Le livre de cuisine d'Alice Toklas*, laquelle a été la compagne de Gertrude Stein « a été composé durant les trois premiers mois d'une attaque de jaunisse pernicieuse » (Toklas 1954 [1981, 15] et Michel Onfray a commencé sa carrière littéraire avec *Le ventre des philosophes* (1989), après un infarctus qui l'a contraint à un régime.

On peut lire sur la quatrième de couverture du *livre de cuisine d'Alice Toklas*, la formule est sans doute de Françoise Collin qui a préfacé l'ouvrage : « la cuisine est une grille de lecture du monde, depuis la disposition du potager jusqu'au plat achevé en passant l'ordonnance de la table et l'assortiment des convives ». Onfray ne dit rien d'autre : « la nourriture est un système de signes à l'intérieur duquel fonctionnent des codes extrêmement bien intégrés : on distingue les matières consommables et celles qui ne le sont pas, les associations convenables et les autres, les aliments

¹⁶¹ Et de rajouter : « pas de maîtresse ; lisez un livre d'amour ».

laïques et ceux qui sont chargés de sacré » (Onfray 1995, 249), et l'on pourrait rajouter « ce qui est d'ici et ce qui est d'ailleurs », « ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas », « ce que l'on offre et ce que l'on reçoit », « ce que l'on mange par plaisir et ce que l'on mange par convention », etc...

Mais plus que cela, la gastronomie est une écriture politique du monde : « nous savons tous très bien avec quelle rapidité les gens se reconnaissent, comment sans équivoque ils peuvent se sentir en communion lorsqu'ils découvrent une parenté en matière de goûts et de dégoûts. Du point de vue de cette expérience courante, tout se passe comme si le goût décidait non seulement comment voir le monde, mais aussi qui s'appartient en ce monde » (Hannah Arendt, « La crise de la culture », *La crise de la culture*, (trad. fr. 1972 Folio Essais, 285).

S'il faut conclure, brièvement, alors ce sera pour répondre à la question posée initialement : à quel type de savoir nous confronte l'éducation-à, si l'instruction nous transmet des savoirs, la formation des savoir-faire, l'éducation des savoir-être ? La réponse, et elle vaut pour toutes les éducations-à, qui pourraient faire l'objet d'une analyse similaire à celle que nous venons de produire, est simple : toute éducation-à nous apprend un savoir-être humain, nous enseigne que l'Homme sublime sa nature animale et ses besoins naturels, et que toute la culture est dans la moindre de ses parties.

Bibliographie

ALI-BAB 1928 (1950). *Gastronomie pratique. Études culinaires*. Paris : Flammarion.

ARENDT, H. (1972), *La crise de la culture*. Paris : Folio Essais.

BAUDELAIRE, Ch. (1864-65 [1961]). « Pauvre Belgique » -in *Œuvres complètes de Baudelaire* (1317-1467). Paris : La Pléiade.

BOURDIEU, P., (1989). « Art-Consommation culturelle », *Encyclopedia Universalis*.

BRILLAT-SAVARIN, J. A. (1825, 1982). *Physiologie du goût*. Paris : Flammarion Champ Philosophique.

CASSIRER, E. (1975). *Essai sur l'homme*. Paris : Éditions de Minuit.

CURNONSKY, (Saillant M.-E.) (1953). *Cuisine et vins de France*. Paris : Larousse.

DURKHEIM, E. (1914). « Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales », *Scientia*, 15, 206-21.

FREUD, S. (1908, trad. Le Lay Y. 1978). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

HEIDEGGER, M. (1927, trad. Martineau 1985) *Être et temps*. Paris : Authentica (édition numérique hors-commerce : t.m.p.free.fr/textes/Heidegger_etre_et_temps.pdf)

HÉRACLITE (éd. Dumont 1989). « fragments », in *Les présocratiques*. Paris : Gallimard La Pléiade.

ITARD, J. (1994). *Victor de l'Aveyron* (précédé de Dagobert F. *Le docteur Itard entre l'énigme et l'échec*). Paris : Éditions Allia.

KAMBOUCHNER, D. (1995). « la culture » - in : Kambouchner D. (éd.) *Notions de philosophie* (tome III). Paris : Gallimard folio-essais.

LEROI-GOURHAN, A. (1983). *Le fil du temps, Ethnologie et histoire*. Paris : Points-sciences.

LEVI-STRAUSS, C. (1987). *Race et Histoire*. Paris : Denoël.

- MAUSS, M. (1936). « Les techniques du corps ». *Journal de psychologie* XXXII, 3-4
- MAUSS, M. (1999) (1^e éd. 1950). « Notion de technique du corps » in *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF-Quadriga, 365-86.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard nrf.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE <http://www.education.gouv.fr/cid58143/la-semaine-du-gout.html>.
(12 mars 2015)
- MONTAIGNE, M. de (1580). *Essais*. (1965) Villey-Saulnier éd. Paris : PUF. (2004) Paris : PUF Quadriga.
- MOULIN, L. (1988). *Les liturgies de la table. Une histoire culturelle du manger et du boire*. Paris : Albin Michel.
- ONFRAY, M. (1995). *La raison gourmande. Philosophie du goût*. Paris : Grasset
- REBOUL, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF-Que sais-je ?.
- REVEL, J.-F (1985). *La sensibilité gastronomique de l'Antiquité à nos jours. Un festin en paroles*. Paris : J.-J. Pauvert aux éd. Suger.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditions.
- ROUSSEAU (1762) (2009). *Emile*. Paris : Garnier-Flammarion.
- SARTRE, J.-P. (1948). « Qu'est-ce que la littérature ? », *Situations II* (89-115). Paris : Gallimard.
- SOLEIL, J. (1923). *Le livre des instituteurs* ou *Code Soleil*. Paris : S.U.D.E.L.
- TOKLAS, A. (1954, trad. fr. 1981). *Le livre de cuisine d'Alice Toklas*. Paris : Éditions de Minuit.
- VERNANT, J.-P. (1979). « A la table des hommes. Mythe de fondation du sacrifice chez Hésiode » - in Vernant J.-P. & Detienne M. *La cuisine du sacrifice en pays grec* (37-132). Paris : Gallimard.

Les interactions positives, leviers de transformation des systèmes éducatifs ?

Didier MULNET, ESPE Clermont Ferrand (Université Blaise Pascal), Docteur associé au laboratoire Acté, Observatoire des Représentations sur le Développement Durable, RéUniFEDD.

Résumé

Les facteurs intrinsèques de changement et plus précisément les interactions positives sont les leviers de transformation sociale étudiés ici. Leur prise en compte pédagogique nécessite l'usage d'outils et de scénarios de formation nouveaux. L'empowerment et l'empathie sont principalement analysés comme moteurs de changements et ré examinés dans le cadre de la formation aux compétences transversales dans le domaine du développement durable.

Mots clé : *empathie, changements, interactions positives, capacités, empowerment*

Abstract

Intrinsic factors change and more specifically the positive interactions of social transformation levers studied here. Their pedagogical account management requires the use of tools and new training scenarios. Empowerment and empathy are analyzed primarily as drivers of change and re examined in training for soft skills in the field of sustainable development.

Keywords: *empathy, change, positive interactions, capabilities, empowerment*

Introduction

De nombreux outils de management existent pour accompagner ou conduire les changements (Autissier D. et I. Vandangeon, 2010), (Autissier D. et J.M. Moutot, 2013) (Tonnelé A., 2011). Si la question du comment semble plutôt bien documentée, c'est à la question du « pourquoi » et du « pour quoi » changer que s'intéressera principalement cette communication. Les facteurs extérieurs et souvent négatifs sont généralement mis en avant : on change par obligation avec un recours au catastrophisme (parfois éclairé) qui peut conduire à des visions cyndiniques comme moteur du changement. Dans ce contexte la transformation est finalisée « on change contre ou pour.. » et les valeurs mises en jeu ne peuvent guère être remises en question. Le statut des transformations subies, consenties ou voulues est donc fondamental.

Sans négliger le fait que des valeurs extrinsèques puissent être des moteurs des changements, ce seront principalement les valeurs intrinsèques qui seront questionnées ici, en temps que moteurs positifs (issus de la psychologie positive) dans leur dimension de transformation des systèmes d'éducation et de formation. La place de la compassion, de l'empathie et de l'altruisme, seront principalement discutés car ils donnent du sens au changement.

Le postulat posé est que la compassion, l'altruisme et l'empathie donnent du sens au changement. L'empowerment permettant une certaine émancipation va de pair avec l'élargissement des capacités, condition nécessaire pour que les processus de changement puissent se mettre en place de façon autonome et non orientée.

Place des interactions positives dans les processus de changement

Le sens du changement

Notre volonté de changer le monde est souvent conditionnée par un **double positionnement réflexif et militant**. Mais changer le monde conduit à nous changer nous même en amont (André C., Rabat-Zinn J., Rhabi P et M. Ricard, 2013).

Si chacun d'entre nous est responsable à sa mesure du devenir de l'humanité, sommes nous en mesure d'exercer cette responsabilité.

- ▶ Une première étape consiste à **se désaliéner** de certains facteurs (financiers, médiatiques..) de façon à retrouver une certaine liberté dans nos actes (consommation, choix collectifs..).
- ▶ Mais il convient aussi de **se dégager de la culpabilité** qui nous enserme pour retrouver une certaine habileté à agir dans le monde actuel et mondialisé. Comment ne pas être culpabilisé lorsque nous sommes concrètement en contact avec la misère ou des spectacles de destruction de l'environnement dans un pays « émergents ». S'apitoyer sur le sort des populations ou environnements concernés est inutile car on porte alors plus un regard sur soi même qu'on ne se met en posture d'agir. La **tristesse** ou la **révolte** face à ces situations doivent être le **moteur** d'une action concrète permettant de changer une toute petite parcelle du monde.

L'**indignation** (S. Hessel) est une étape cruciale, en ce sens qu'elle devient le moteur d'une action orientée non pas uniquement contre un système existant, mais pour la mise en place d'un **système alternatif**. Pour aller au-delà, nous devons avoir conscience de la cohérence de nos actions et de nos idéaux.

Compétences émotionnelles et changements

Que l'on fasse référence au modèle de Plutchik (1980) ou au modèle multidimensionnel de Feldman-Barrett et Russel (1998), les approches basées sur les compétences émotionnelles passent par une identification des émotions de soi et d'autrui. En terme de formation, il convient donc d'être en mesure d'exprimer et d'écouter les émotions positives ou négatives, de les comprendre, les réguler pour les utiliser. Les émotions permettent en effet d'augmenter notre niveau d'attention et de modifier la façon dont nous percevons les choses, de favoriser la pensée divergente (Schwartz et Bless, 1991) et de modifier les jugements (même si les émotions positives tendent à favoriser le recours aux stéréotypes).

Se fixer des objectifs de changements en se basant sur ces compétences émotionnelles nécessite cependant de se fixer des objectifs raisonnables et de suivre une méthodologie opérationnelle : par exemple la méthode PEACE (Milolajczak et al, 2009).

Dans le cadre de la psychologie positive (Akhtar M., 2012), les émotions positives sont mises en avant et la résilience est prônée comme voie de changement pour faire face à l'adversité.



La résilience est alors présentée comme permettant de faire face aux difficultés. Mais ce type d'approche a ses limites : nécessité de puiser dans ses ressources internes pour surmonter des difficultés, alors que tous les changements ne sont pas liés à des problèmes.

Presque à l'opposé, l'**approche Jugaad** (Radjou N. et al, 2014) consiste à chercher, ce qui dans toute difficulté peut s'avérer être un levier en le mettant en application dans de nombreux secteurs de la vie quotidienne (dans les pays du sud principalement).

Des propositions de leviers de transformations

D'après les propositions de Caroline Lesire et Ilios Kotsou

L'**absence de jugement** évite l'incompréhension et favorise la communication. La douceur envers soi, la paix avec les autres n'est possible que si nous ne sommes pas en lutte avec nous-même (l'auto-compassion fait référence à cette attitude bienveillante envers nous-même, attitude particulièrement utile dans les moments difficiles où nous sommes plus exigeants et durs avec nous-même qu'avec les autres). Cela nous permet de nous rendre compte de nos fragilités et faire preuve d'humilité.

D'après les propositions de Mathieu Ricard

Pratiquer l'altruisme

- Changer notre vision et celle de ceux qui nous entourent : voire que la vie est beaucoup plus tissée de coopération et d'entraide que d'hostilité, de sollicitude que de malveillance
- Vérifier nos motivations : sont-elles altruiste ou égoïste ? Recherchons-nous le bien de quelques uns ou du plus grand nombre, à court terme ou à long terme ?
- Nous engager : la compassion sans action est stérile et cultiver l'altruisme c'est s'engager et les idées doivent donc être traduites en actes tout le temps et partout, le plus souvent....

Simplifier sa vie:

- Simplifier ses actions, c'est ne pas consacrer trop de temps au superflu
- Simplifier ses paroles c'est limiter les rumeurs et bavardages inutiles
- Simplifier ses pensées c'est demeurer dans la simplicité de la fraîcheur du moment présent, sans espoirs ni craintes.

D'après les propositions de Christophe André

Cultiver la gratitude, la générosité et le partage

- chaque jour faire quelque chose pour un autre humain (sourire, réconfort, don, aide, prière...)
- et quelque chose pour la terre (l'admirer, la remercier ou la protéger)
- sans oublier de faire quelque chose pour nous (nous accorder un moment de plaisir, de tranquillité, de sens en pleine conscience...)

Empathie, sympathie et altruisme

Pour mieux se connaître, il est nécessaire de faire la différence :

- L'**empathie**, c'est se mettre à la place de l'autre pour percevoir, comprendre et anticiper ses émotions et réactions. C'est une réaction à l'émotion par le comportement...
- La **sympathie** suppose que nous partageons l'émotion éprouvée par autrui. On peut donc éprouver les mêmes émotions sans se mettre à la place de l'autre. La sympathie est une réaction à l'émotion par l'émotion....
- L'**altruisme** est une motivation dont la finalité ultime est d'accroître le bien-être d'autrui (faire le bien de l'autre est un but en soi).....

Le plaisir qui nous touche à travers l'autre est altruiste, mais comment parler d'altruisme lorsque les neurones miroirs (Damasio A., 2010) gommant la différence entre soi et l'autre et si l'empathie annule les fonctions entre les individus. A ces réserves près, l'altruisme est une réelle motivation de changement. La sympathie serait par contre un moteur de changement dangereux en raison de sa

charge émotionnelle. A l'inverse l'empathie constitue un levier de changement à la condition que celle-ci soit bien maîtrisée.

Conditions, outils et processus de changement

Capabilités centrale et empowerment

Certaines **capabilités centrales** (Nussbaum M.C., 2012), telle que vie, santé ou intégrité du corps sont à la base de toute vie de qualité. D'autres, tels le jeu, le sens l'imagination et la pensée, les émotions correspondent à l'approche via les compétences émotionnelles.

La **raison pratique** consiste à être capable de se former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie (ce qui suppose protection et liberté de conscience et de culte).

L'**affiliation** suppose d'être capable de vivre avec et pour les autres, de reconnaître et d'être attentif à d'autres êtres humains, de participer à différents types d'interactions sociales et d'imaginer la situation d'autrui mais aussi d'avoir les bases sociales du respect de soi et de la non humiliation (ce qui suppose des dispositions pour interdire les différentes formes de discrimination).

Renforcer ses capacités est le terreau de l'émergence des compétences liées aux changements, d'où l'importance des mises en situation.

L'**empowerment** articule les dimensions du pouvoir et du processus d'apprentissage pour y accéder. Il désigne donc autant un état qu'un processus (individuel ou collectif, social ou politique). Il consiste à donner du pouvoir aux personnes.

Le modèle radical (Bacqué, M.H., C. Biewener, 2013) auquel nous nous référons ici, est nourri par les théories de la transformation sociale (Paulo Freire). Les enjeux sont la reconnaissance des groupes pour mettre fin à la stigmatisation, et permettre l'autodétermination et la redistribution des ressources et droits politiques.

L'empowerment est plus qu'une méthode de développement ou d'adaptation et de responsabilisation des individus, c'est un projet d'émancipation, qui pose à la fois la question de l'intégration et celle du dépassement des individus et des groupes dans une perspective politique.

Ce pouvoir d'agir à la fois individuel et collectif et son débouché politique, implique de prendre en compte le « pouvoir de », « pouvoir avec » et de « pouvoir sur »

Place de l'empathie dans le cadre de la formation

Ces clés et outils pour intégrer l'empathie dans les pratiques de formation (d'après S. Famery, 2007) :

Distinguer l'empathie de la sympathie (tests)

Distinguer les différents degrés d'empathie et leurs effets:

- *Etat (entendre ce que l'autre vit),*
- *Attitude (percevoir et comprendre les émotions),*
- *Comportement (se mettre à la place de l'autre, pour mieux comprendre son point de vue),*
- *Conscience (de l'existence chez l'autre d'une vie émotionnelle).*

Développer son empathie:

- *Savoir favoriser l'expression des émotions...*

- *Créer les conditions du dialogue (face cachée, authenticité, déjouer les attitudes de défense)*
- *Se mettre à l'écoute des émotions (faits, ressenti ou résonnance)*
- *Se centrer sur la personne et non le problème (Rogers C, 1998) : intérêt ouvert, non jugement, intention authentique, non directivité, rester objectif et lucide....*
- *Savoir anticiper: une autre forme d'empathie*
- *Pouvoir déjouer les émotions et réactions négatives.*

La **compassion** et l'**altruisme** donnent du **sens** au changement. Sans **empathie** il n'est pas possible de faire preuve d'altruisme ou de compassion.

Le renforcement des **capabilités** (Nussbaum M.C., 2012) permet de promouvoir un **espace de liberté** élargi, indispensable dans les faits pour qu'une capacité de choix puisse être conservée.

L'**empowerment**, pris dans le sens de modèle de transformation radicale (Bacqué M.H., C. Biewener, 2013) de la société, sera intégré comme projet d'émancipation et de démocratisation des sociétés.

Des changements aux dispositifs de formation

De la nécessité de changer aux outils de changements

Notre vie repose sur des habitudes qui nous facilitent la vie et nous rendent plus efficaces, habitude rime avec sécurité, contrôle et plaisir, mais vivre c'est changer ;

Le monde évolue ; la crise est l'occasion de changer mais elle menace nos acquis et notre personnalité et résister au changement est épuisant ;

Le changement nous fait peur, a cause du mauvais choix, parce que nous pensons renoncer à nos rêves donc à nous ;

Le changement est un système complexe dont le moteur est le désir et la motivation, l'instinct de conservation fait résistance au changement et il faut vaincre la force des habitudes, être imaginatif est indispensable, puiser dans son inconscient

Selon Chapot (2013.), changer c'est :

- Reprendre contact avec soi: stade de la **motivation**, renouer avec sa véritable nature, mieux communiquer avec soi pour les faire avec les autres, rêver sans s'imposer de normes,
- Réviser nos valeurs: stade du **choix des contraintes**
- Redéfinir ses objectifs: stade du **choix de vie**
- Tout changer en même temps ou procéder par étape: stade de la **méthode**
- Faire un premier pas vers le changement: stade de l'**engagement**
- Se réjouir de ses succès et apprendre de ses erreurs: stade du **renforcement**.

En termes de stratégie de formation, deux facteurs semblent importants à prendre en compte. D'une part, les changements sont plus importants en réduisant l'impact des facteurs de blocage plutôt qu'en augmentant les facteurs qui facilitent les changements. D'autre part, c'est en agissant sur le groupe plutôt que sur l'individu, que les changements surviennent.

Différents outils de formation peuvent être utilisés, du focus groupe qui permet d'évaluer de façon qualitative certaines dimensions de l'empathie, aux tests de Sarah Famery, jusqu'à l'écoute active (Launet M.E., 2014) qui permet d'articuler la gestion des émotions avec la capacité à raisonner et échanger de façon rationnelle.

Des outils d'analyse des changements

Ces changements s'appuient sur des changements de représentations sociales, mais posent alors la question des processus de transformation et des finalités.

En sciences de l'éducation, le changement peut être perçu comme *attracteur*, *schème d'intelligibilité* ou *réfracteur* (Bedin V., 2013).

Dans le premier cas, les recherches sur la pédagogie du changement mettent en avant le changement d'abord, les relations entre les concepts avant de s'intéresser aux contextes. Si le changement est toujours pris dans une acceptation de modification profonde, plusieurs focales peuvent être distinguées : l'axe temporel des continuités-discontinuités, l'axe contextuel (changement en situation), l'axe social ou sociétal (l'éducation est alors à la fois une finalité et un moyen d'action, la recherche devenant alors praxéologique) et enfin le sujet lui-même. Pris en tant que schème d'intelligibilité (plutôt que comme une réalité), le changement est donc appréhendé comme une vision du monde, un horizon de projection avec une visée transformatrice : le changement est alors une fiction rétrospective ou prospective d'une situation fortement contextualisée. Si le changement est un attracteur (qui nous pousse à nous projeter vers l'avenir), c'est aussi un réflecteur qui nous invite à nous rappeler le point de départ et le parcours accompli.

Plusieurs postures peuvent être adoptées par les acteurs : métacritique qui dénonce les aléas et dérives de la mise en œuvre du changement, recherche-intervention (où l'acteur participe de la conduite et de l'accompagnement du changement) et enfin une posture d'observation externe. En termes d'éthique de formation, deux tendances se dégagent : éthique de la responsabilité dans le cadre de la conduite d'un changement, éthique du lien lorsqu'il s'agit d'un accompagnement....

Un exemple de formation aux changements

L'exemple choisi pour illustrer le propos est celui d'une « formation » sur le thème de « Nourrir le monde », initialement mise en place par de jeunes enseignants de master 2 SVT dans le cadre de la fête de science où ils étaient amenés à recevoir des groupes d'élèves de collège et lycée. Plusieurs ateliers tournants étaient proposés à des groupes d'élèves compris entre 8 et 15 personnes.

Un premier atelier portait sur le goût (différentes variétés de pommes et différents pains artisanaux), un second sur la composition des assiettes (origine et nature des aliments), un troisième sur la nutrition azotée (du beefsteak à la consommation d'insectes) et enfin un quatrième correspondait à un jeu de rôle à partir du film « Comment nourrir le monde ».

Certaines de ces étapes avaient été analysées en amont de la formation, d'autres en aval, certaines ont été rapidement recentrées en fonction des premiers passages.

L'analyse portera principalement sur l'atelier concernant la nutrition protéique et permettra d'illustrer le modèle présenté dans la partie suivante :

L'importance de l'**empathie** a pu être visualisée via la différence d'impact sur les élèves, très variable selon les enseignants. Le discours étant le même, c'est essentiellement la communication non verbale qui était en cause. Le degré d'altruisme des élèves était lié au degré d'empathie (les mesures quantitatives n'avaient cependant pas pu être réalisées) des enseignants et des élèves. Il aurait cependant pu être estimé via des mesures d'engagements : consommation d'insectes sous forme transformée dans des cakes, sous forme de petits insectes grillés ou sous la forme ultime de chenilles de plusieurs centimètres cuites (plat national Burkinabé). L'engagement des élèves, pour partie liée à leur degré d'**altruisme**, pouvait prendre la forme d'une simple acceptation de la consommation d'insectes par les populations Burkinabées ou de la consommation sur place de larves d'insectes par eux même.

Le **sens du changement** a donc été diversement perçu : nécessité de consommer des insectes en Afrique pour certains élèves (nous permettant de poursuivre notre consommation de viande) alors

que pour d'autres il s'agit de changer véritablement notre nutrition azotée en y intégrant les insectes.

En termes de **capabilités**, on peut noter à la fois des phénomènes d'**affiliation** (par rapport à la situation alimentaire en Afrique) et des **raisons pratiques** (réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie, ici la remise en cause de la consommation). Les **possibilités de choix** (ici de consommation) adoptées par les élèves vont de la réduction de la consommation de viande, à la consommation d'insectes sous différentes formes, voire à d'autres solutions alternatives non envisagées par les enseignants...

En termes d'**empowerment**, la capacité d'agir sur sa consommation personnelle de viande est limitée (et conditionnée par les conditions familiales) mais sur le plan déclaratif du moins, proportionnelle au degré d'empathie instauré. La déculpabilisation (manger de la viande, parce que c'est bon) a été rare alors que la désaliénation (libération de la consommation de viande) s'est avérée majoritaire dans l'instant et de façon déclarative.

D'une façon générale les **processus de changement** n'ont **pas** été trop **orientés** et sont restés relativement **autonomes**. Les différents élèves, tout comme les enseignants n'ont pas hiérarchisé les mêmes solutions et ont envisagé des solutions non inventoriées lors de la préparation.

Plusieurs **outils de changement**, ont été utilisés de façon méthodique ou empirique : l'écoute active, l'estimation de degrés d'empathie, les outils de changement collectif (où l'importance de l'action empathique sur le leader s'est avérée fondamentale) avec la mise en place de gestes qui engagent. Par contre la stratégie de changement progressive (consommation brutale de la chenille ou progressive du cake à la chenille) s'avère beaucoup plus pertinente et efficace.

Il n'a pas été possible dans le cadre de cette journée d'envisager les effets sur les comportements. Malgré ces réserves relatives à la stabilisation des comportements, les changements apparaissent comme étant de nature complexe, *schème d'intelligibilité*, plutôt de type *attracteur* (projection vers l'avenir) que *réflecteur*.

Par rapport à cette étude préliminaire qualitative, plusieurs faits semblent émerger.

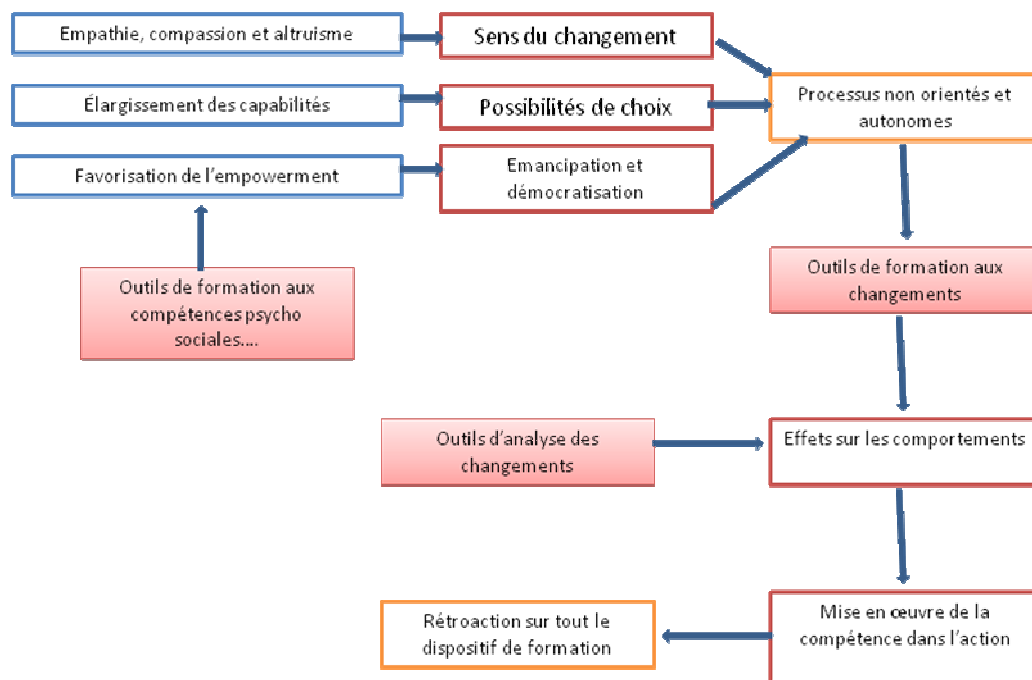
Les ateliers de consommation de pommes et de pain artisanal, ont fortement augmenté les relations d'empathie entre enseignants et élèves.

Le jeu de rôle « nourrir le monde » s'est avéré très pertinent en termes d'émancipation et de démocratisation : le déblocage de la situation souvent atteint dans les groupes, passe par des attitudes altruistes.

Lorsque ces deux ateliers tournants ont été suivis avant l'atelier consommation de viande/insectes, deux indicateurs permettent d'en voir les effets : pourcentage double de consommation de chenilles chez les élèves volontaires, et une diversité de solutions à l'alimentation carnée (presque double).

Il est donc possible de former à l'empathie et de s'en servir comme moteur de changement en formation.

Un modèle de formation aux changements



Synthèse

Accompagner ou conduire le changement correspond à des degrés différents de compétence dans ce domaine du changement.

Les compétences en termes de changement interagissent alors avec d'autres compétences transversales (Mulnet D., 2014):

- le changement vers quoi (compétences systémiques et prospectives),
- avec qui et comment (compétences collectives)
- pour quoi (éthique et responsabilité).

C'est dans ce cadre plus général que les limites et leviers des interactions positives pourraient être alors ré analysées.

Bibliographie

AKHTAR, M., (2012). *La psychologie positive pour vaincre la dépression et développer sa force intérieure*. Paris : Le courrier du livre.

ANDRE, C., RABAT-ZINN, J., RHABI, P et RICARD, M. (2013). *Se changer, changer le monde*. Paris : L'iconoclaste.

AUTISSIER, D. et VANDANGEON, I. (2010). *Conduite du changement : concepts clé*. Paris : Dunod.

BACQUE M.H. et BIEWENER, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris : La découverte.

BEDIN, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

CHAPOT, D. (2013.). *Si on changeait. Vaincre la force des habitudes*. Ixelles Editions.

- DAMASIO, A. (2010). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions.* Paris : Odile Jacob.
- FAMERY, S. (2007). *Développer son empathie.* Paris : Eyrolles.
- FELDMAN-BARRETT, L. et RUSSEL, J.A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984.
- KOURISLSKY, F. (2014). *Du désir au plaisir de changer.* Paris : Dunod.
- LAUNET, M.E. (2014). *La boîte à outils de l'intelligence collective.* Paris : Dunod.
- MILOLAJCZAK, M., QUOIDBACH, J., KOTSOU I. et NELIS, D. (2009). *Les compétences émotionnelles.* Paris : Dunod. 241-258.
- MULNET, D. (2014). Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable, in A.Diemer et C. Marquat (dir.) *Education au développement durable. Enjeux et controverses.* Bruxelles : De boeck.
- NUSSBAUM, M.C. (2012). *Capabilités, comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*
- PLUTCHIK, R. (1980). *Emotion. A Psychoevolutionary Synthesis.* New York : Harper & Row.
- RADJOU N., PRABHU J. et AHUJA, S. (2014). *L'innovation Jugaad. Redevenons ingénieux.* Paris : Diateino.
- RICARD, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance.* Paris : NIL.
- ROGERS, C. (1998). *Le développement de la personne.* Paris : Dunod
- SCHWARTZ, N. et BLESS, H.(1991). "Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning" in J.P.Forgas (Ed), *Emotion and Social Judgments*, New South Wales, Australie : Pergamen Press, p 55-71.
- TONNELE, A. (2011). *Soixante cinq outils pour accompagner le changement individuel et collectif.* Paris : Eyrolles.

Approches de la complexité dans le contexte de l'éducation en vue du développement durable: enjeux didactiques disciplinaires ou transcendant les disciplines?

Alain PACHE, Jean-Christophe DECKER, Etienne HONORE, Philippe HERTIG, Daniel CURNIER, Sveva Grigioni BAUR, Maria BRULE, Laboratoire international de recherche sur l'éducation en vue du développement durable (LirEDD), Haute École pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
162

Résumé

Cette contribution rend compte des résultats de l'analyse de données récoltées dans le cadre d'une recherche collaborative intitulée Éducation en vue du développement durable, disciplines scolaires et approches de la complexité: quels outils de pensée? Celle-ci vise l'exploration de processus d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser le développement de la « pensée complexe » chez des élèves des derniers degrés de la scolarité obligatoire (13 à 15 ans). Les résultats discutés portent sur des données récoltées auprès d'enseignants partenaires : des analyses par catégories conceptualisantes mettent en évidence les conceptions qu'ils se font du développement durable et les modes de pensée disciplinaires qu'ils mobilisent ; une analyse textuelle de leurs propos permet de définir des classes de discours et de repérer des liens entre certains de leurs éléments ; la conception qu'ont les enseignants de la complexité est également évoquée. D'une manière générale, il apparaît que les enseignants partenaires sollicitent plutôt des outils « transversaux » que des ressources propres à des disciplines instituées pour aborder ou évoquer des thématiques sociétales complexes dans une perspective d'éducation en vue du développement durable.

Mots clés : complexité, disciplines scolaires, éducation en vue du développement durable, modes de pensée, recherche collaborative

Abstract

This paper focuses on data collected from a collaborative research entitled « Education for a sustainable development, school subjects and approaches of complexity : what thinking tools ? ». The main purpose of this research is to explore teaching and learning processes which should allow 13 to

¹⁶²; HEP Vaud dans le corps du texte.

15 years old pupils to develop « complexity thinking ». The data discussed in this paper were collected from semi-structured interviews with the teachers, as well from the teachers' preparation papers for a sequence dealing with a societal issue studied from a sustainable development perspective. We notice that the teachers use cross cutting tools rather than tools which would be specific to their school subjects.

Keywords: *complexity, school subjects, education for sustainable development, ways of thinking, collaborative research*

Introduction

État fédéraliste (et plurilingue), la Suisse délègue aux cantons la responsabilité de l'instruction publique, ce qui a conduit pendant plus d'un siècle et demi à la coexistence de 25, puis de 26 systèmes scolaires sur le territoire du pays, soit autant qu'il y a de cantons et de demi-cantons. Ce n'est qu'en 2006 que le peuple a accepté un accord intercantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire. Le concordat intercantonal qui découle de cet accord prévoit l'élaboration et la mise en place de plans d'études harmonisés au niveau des régions linguistiques et la définition d'objectifs de formation à l'échelle de l'ensemble du pays (standards de formation). C'est dans ce contexte, résumé ici de manière très synthétique, que prennent place la conception, puis l'entrée en vigueur progressive, dès l'été 2011, du Plan d'études romand (PER) dans les cantons de la Suisse francophone.

Portant sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, le PER est structuré en cinq grands domaines disciplinaires, auxquels s'ajoutent les « entrées » des *Capacités transversales* et de la *Formation générale* (FG). Cinq « thématiques » correspondant à autant d'*éducation à...* sont constitutives de la FG; parmi celles-ci, la thématique « Interdépendances » recouvre de fait l'éducation en vue d'un développement durable (ci-après EDD). Le PER fait de l'EDD une finalité très importante, en affirmant par exemple que « l'EDD teinte l'ensemble du projet de formation »¹⁶³ et induit de ce fait des orientations spécifiques, en particulier dans les domaines disciplinaires des sciences humaines et sociales et des sciences de la nature, ainsi que dans le domaine de la FG. Par ailleurs, le PER postule que l'EDD contribue au développement de la « compétence à penser et à comprendre la

¹⁶³ Extrait de la « présentation générale » du PER. Source : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte> (consulté le 28.01.2015).

complexité »¹⁶⁴, la complexité du monde devant être appréhendée « de manière systémique (...) dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques »¹⁶⁵.

Le PER invite donc explicitement à une mise en œuvre effective et systématique d'une EDD, dans le but notamment de permettre aux élèves de s'approprier des ressources pour penser la complexité. Dans ce contexte d'évolution curriculaire, une équipe de formatrices et de formateurs issus de plusieurs UER¹⁶⁶ de la HEP Vaud mène depuis 2012 une recherche collaborative intitulée *Éducation en vue du développement durable, disciplines scolaires et approches de la complexité: quels outils de pensée ?* Celle-ci vise l'exploration de processus d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser le développement de la « pensée complexe » chez des élèves des derniers degrés de la scolarité obligatoire (13 à 15 ans). Les enseignants¹⁶⁷ partenaires élaborent en collaboration avec les chercheurs des séquences didactiques traitant de problèmes de société qui peuvent être appréhendés à travers le prisme du développement durable. L'enjeu est de concevoir et de mettre en œuvre des approches didactiques qui permettent aux élèves de s'approprier des « outils de pensée » disciplinaires et transdisciplinaires, le postulat étant que ces outils sont nécessaires pour que les élèves puissent développer la pensée complexe, celle-ci étant elle-même indispensable pour qu'ils soient en mesure d'appréhender la complexité des situations sociales étudiées dans le cadre d'une EDD.

Le recueil des données a débuté durant l'année 2012-2013 auprès d'un premier groupe de 7 enseignants partenaires et de leurs élèves (6 classes). Nous avons suivi un deuxième groupe de 8 partenaires travaillant en duos dans 4 classes en 2013-2014, et la recherche se poursuit en 2014-2015 avec une troisième cohorte d'enseignants partenaires et d'élèves. Les données recueillies sont variées : entretiens *ante* et *post* avec les enseignants, qui renseignent également des questionnaires ; copies de productions des enseignants (supports de cours, supports d'évaluation du travail des élèves) ; enregistrements vidéo en classe des moments clés des séquences, dont en principe la phase de synthèse ; entretiens semi-dirigés avec des groupes d'élèves en fin de séquence (*focus groups*) ; copies de productions d'élèves.

Les outils mobilisés pour l'analyse qualitative de nos données s'appuient en partie sur ceux développés dans le cadre des recherches de l'ERDESS¹⁶⁸ sur les contributions des disciplines scolaires des sciences sociales à l'EDD (Audigier, 2011 ; Haeberli, Hertig & Varcher, 2011 ; Jenni, Varcher & Hertig, 2013), et sur les principes définis par Morin (1999, 2005, 2007) pour caractériser la pensée de la complexité. On peut noter ici qu'il existe à ce jour relativement peu de travaux qui explorent la pensée complexe d'un point de vue didactique, en particulier dans l'aire francophone. Dans le monde germanophone et anglophone, plusieurs auteurs ou équipes de chercheurs travaillent depuis quelques années sur le développement d'une « compétence systémique », vue comme la condition permettant d'appréhender des systèmes complexes ; leurs recherches portent principalement sur

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ Unités d'enseignement et de recherche.

¹⁶⁷ Le masculin est utilisé à titre générique dans ce texte et désigne indifféremment des femmes et des hommes ou des fonctions occupées par des femmes et des hommes.

¹⁶⁸ Equipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales, créée et animée jusqu'en 2012 par François Audigier (Université de Genève).

des domaines relevant des sciences de la nature ou sur les mathématiques (Ossimitz, 2000 ; Frischknecht-Tobler, Nagel & Seybold, 2008 ; Rempfler, 2009 ; Bollmann-Zuberbühler, Frischknecht-Tobler, Kunz, Nagel & Wilhelm Hamiti, 2010 ; Rempfler & Uphues, 2012). Tout en tirant parti de certains aspects des travaux de ces auteurs, nous rejoignons les thèses de Morin (*op. cit.* ; Morin & Le Moigne, 1999 ; Le Moigne & Morin, 2007 ; Donnadieu & Karsky, 2002) et considérons que la pensée complexe est plus englobante qu'une « compétence systémique ».

Nous discutons dans cette contribution les résultats d'analyses exploratoires relatives à certaines des données recueillies auprès des enseignants partenaires de la première cohorte – nos questions de recherche portent autant sur les outils de pensée mobilisés par les enseignants que sur ceux que les élèves devraient s'approprier à travers leurs apprentissages. Des analyses par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2003) nous ont permis de repérer les registres du développement durable (ci-après DD) mobilisés par les partenaires lors des entretiens *ante* et dans leurs préparations de séquences, ainsi que les références aux modes de pensée disciplinaires apparaissant dans les entretiens *ante* et *post*. Nous avons par ailleurs mené une analyse textuelle de ces entretiens afin de définir des classes de discours et d'identifier des liens éventuels entre la notion de durabilité, les dimensions du schéma Brundtland et les disciplines scolaires. Enfin, ce sont les conceptions de la complexité transparaisant dans ces entretiens qui seront évoquées.

Analyses par catégories conceptualisantes

Registres du développement durable

Les séquences didactiques conçues par les enseignants partenaires traitent d'enjeux sociétaux appréhendés dans une perspective d'EDD. Dans ce contexte, nous leur avons demandé lors des entretiens *ante* d'explicitier leur conception du DD et de l'EDD, l'idée étant d'analyser leur propos afin d'identifier les registres du DD auxquels ils feraient allusion. Par « registres », nous entendons ici la mention des « piliers » du DD figurant dans la définition classique du DD issue du « rapport Brundtland » (le social, l'environnement et l'économie), auxquels nous ajoutons les dimensions du politique et des valeurs (éthique). Seuls les entretiens *ante* ont été explorés à ce propos, le canevas des entretiens *post* ne prévoyant pas de question explicite portant sur la conception que les enseignants ont du DD ou de l'EDD. Les mêmes éléments ont été recherchés dans les supports de préparation des séquences élaborées par les partenaires. Le tableau 1 ci-après synthétise les résultats de l'analyse.

<i>Enseignant Branches enseignées</i>	<i>DD Conception (ante)</i>	<i>EDD Conception (ante)</i>	<i>Registres présents dans les projets de séquences</i>
C Citoyenneté, histoire Français	Social Economique Environnemental Politique	Social Economique Environnemental Politique	Social Economique Environnemental Politique

	Ethique-valeurs	Ethique-valeurs	<u>Ethique-valeurs</u>
Ni Sciences naturelles, mathématiques	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social Economique <u>Environnemental</u> Politique Ethique-valeurs
L Géographie, économie	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social <u>Economique</u> Environnemental Politique Ethique-valeurs
Na Citoyenneté, économie-droit, histoire	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social <u>Economique</u> Environnemental Politique Ethique-valeurs
S Sciences naturelles, citoyenneté, mathématiques	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social Economique Environnemental Politique Ethique-valeurs	Social Economique <u>Environnemental</u> Politique Ethique-valeurs

Tableau 1 – Registres du DD et de l’EDD mentionnés par les enseignants partenaires.

En gris : registre non cité par l’enseignant

En noir : registre cité

En noir souligné : registre cité le plus fréquemment

On le constate à la lecture du tableau, la conception de ce que recouvre le développement durable n’est pas identique pour tous les enseignants : aucun des cinq registres n’est mentionné par l’ensemble des cinq partenaires dont nous avons analysé les réponses lorsqu’ils explicitent leur conception du DD. On peut également relever que les registres mobilisés dans leurs définitions ne correspondent pas forcément aux disciplines qu’ils enseignent ; par exemple, C ne cite pas le social, alors que ce partenaire enseigne l’histoire et l’éducation à la citoyenneté ; de même, S, enseignant de sciences naturelles, ne mentionne pas le registre environnemental. Les définitions de l’EDD que donnent quatre de ces cinq partenaires convoquent un plus grand nombre de registres que celles du DD. La dimension de l’éthique et des valeurs est systématiquement présente, et celle du politique apparaît dans quatre des définitions. On peut faire l’hypothèse que cela renvoie aux finalités de l’EDD énoncées dans le plan d’études, où ces dimensions sont explicites. On notera que la distinction entre DD et EDD n’est pas toujours très claire dans les propos de nos partenaires.

L’analyse des supports de préparation des séquences montre que les enseignants mobilisent pratiquement tous les registres – seul le partenaire S ne mentionne pas le registre économique, et L

est le seul à ne pas évoquer explicitement la dimension politique. On constate chez les cinq partenaires que les dimensions du DD correspondant le plus directement au « noyau dur » des disciplines qu'ils enseignent apparaissent plus souvent que les autres dans leurs préparations (par exemple la dimension économique pour L et Na, ou l'environnement pour S et Ni). Par ailleurs, les propos de ces cinq partenaires indiquent qu'ils s'engagent dans les processus d'enseignement et les analysent en termes de tâches à donner aux élèves : recherche et analyse d'informations, comparaison d'informations, confrontation d'idées, débat, etc. C'est aussi bien plus en termes de tâches qu'en référence à des éléments théoriques qu'ils définissent le DD et l'EDD : unanimement convaincus de l'importance qu'il y a à aborder le DD à l'école, ils le pensent plus en termes d' « action enseignante » qu'en termes de construction théorique.

Références aux disciplines et aux modes de pensée disciplinaires

Le tableau 2 ci-dessous indique le nombre de références aux disciplines scolaires dans les entretiens enseignants *ante* et *post*. Nous pouvons constater que les disciplines mentionnées dépassent largement les seules disciplines enseignées. En effet, ce sont entre une et six disciplines qui sont mentionnées par les enseignants, alors qu'ils enseignent entre une et trois disciplines. Comme l'on pouvait s'y attendre, les références aux disciplines enseignées sont plus nombreuses, ce qui nous permet de dire que ces enseignants sont conscients de la contribution de leurs disciplines à une éducation en vue du développement durable. Enfin, en comparant les deux entretiens, nous constatons peu de différences, sauf chez deux enseignants (Ni et L) qui ouvrent un peu leur horizon en considérant l'apport de disciplines supplémentaires.

<i>Enseignant, disciplines enseignées</i>	<i>Entretien ante/post</i>	<i>Sciences naturelles</i>	<i>Citoyenneté</i>	<i>Economie</i>	<i>Français</i>	<i>Géographie</i>	<i>Histoire</i>	<i>Mathématiques</i>	<i>ACM/ACT¹⁶⁹</i>
C Citoyenneté, Histoire, Français	Ante	4	6	4	-	3	-	-	-
	Post	3	3	1	1	1	-	-	-
Ni Sciences naturelles	Ante	8	-	-	-	-	-	-	-
	Post	4	-	1	-	1	2	1	-
L Géographie, Economie-droit	Ante	2	2	1	-	5	3	1	-
	Post	-	1	3	-	3	1	-	1
Na Citoyenneté	Ante	-	1	3	-	1	2	-	-

¹⁶⁹ Activités créatrices manuelles, activités créatrices sur textiles.

é	Post	-	3	5	.	1	3	-	-
Economie- droit, Histoire									
S	Ante	9	-	-	-	3	-	-	-
Sciences naturelles	Post	5	-	-	-	2	-	-	-

Tableau 2 – Nombre de références aux disciplines scolaires dans les entretiens *ante* et *post*.

Lorsque nous regardons plus en détail la nature de ces références, nous constatons que les enseignants partenaires ne mentionnent pas explicitement les modes de pensée des disciplines, comme si ces derniers étaient évidents pour le chercheur. Ainsi, Na va indiquer que son « *sujet – l’agriculture dans les pays en développement – touche à l’économie, à la citoyenneté, à l’histoire* ».

Lorsque des précisions sont données, nous pouvons constater que les disciplines sont plutôt associées à des thématiques qu’à des outils : une enseignante de sciences (Ni) parle de « *l’impact que peuvent avoir certaines substances chimiques sur la physiologie* » ou de « *l’impact que peut avoir par exemple une pollution de notre nappe phréatique* ». Un enseignant d’économie (L) parle de « *l’évolution des échanges* », du « *cycle de vie d’un bien* » ou encore de « *valeur ajoutée* ».

Par ailleurs, plusieurs disciplines sont mentionnées dans l’idée que l’interdisciplinarité s’impose comme une condition nécessaire à l’EDD et à un travail permettant d’approcher la complexité. En effet, pour L, « *il y a un réel intérêt à appréhender une problématique ou ce qu’on aborde sous différents angles* » ; pour C, le « *sujet [les déchets abordés dans une perspective de DD] a des points de vue divers (...) déjà rien que par les disciplines qu’il fait intervenir, et puis aussi d’une personne à l’autre, on voit le développement durable d’une autre manière* ».

Ce sont dès lors des outils et méthodes transversales qui sont présentés comme des éléments essentiels à enseigner, comme l’illustrent ces propos de Na :

« Pour moi, un outil de pensée qui touche à la complexité, c’est être capable de sortir les points essentiels d’un texte ou d’un problème, être capable d’en faire un schéma, être capable d’en faire un tableau, être capable de faire des flèches, des liens quoi. Donc non là moi j’ai utilisé un certain nombre... à chaque fois. Une fois, ils devaient faire un tableau en mettant en évidence les acteurs et les effets, une fois, l’histoire du triangle du développement durable. Une autre fois, je leur ai demandé de réfléchir et de contraster entre deux manières de commercer et puis, la quatrième activité, c’était plutôt de sortir à partir d’un certain nombre de documents, y compris du documentaire, les quatre obstacles les plus importants que rencontrent les paysans, en partant du principe que ainsi ils comprennent que c’est pas le paysan qui est sur sa chaise-longue sous son cocotier, ce que j’ai entendu de la part de mes élèves. Et ces outils-là, ils n’appartiennent ni à l’économie, ni à la géographie, ni à l’histoire. »

Analyse textuelle

Les entretiens enseignants *ante* et *post* ont également fait l'objet d'une analyse textuelle, à l'aide du logiciel *Alceste*. Selon Reinert (1999), l'auteur de la méthode, *Alceste* permet de « cartographier » les principaux lieux communs d'un discours, tout en gardant le lien avec ses énonciateurs. Ces « mondes lexicaux » sont donc des traces purement sémiotiques inscrites dans la matérialité du texte. En eux-mêmes, ils sont donc totalement indépendants de toute interprétation (Kalampalikis, 2007). Sur un plan technique, le logiciel utilise une méthode de classification hiérarchique descendante : il opère des fractionnements successifs du texte et en extrait des classes représentatives en rapprochant les segments – les unités de contexte élémentaires (ci-après UCE) – qui contiennent les mêmes formes.

Nous commençons par présenter les quatre classes de discours obtenues, puis nous montrerons les liens qui s'établissent entre la durabilité, les dimensions du schéma Brundtland et les disciplines scolaires.

Quatre classes de discours

La première classe de discours (en bleu sur la figure 1 ci-dessous) regroupe 18% des UCE classées. Elle est centrée sur les acteurs et la complexité des processus de décision et d'action. Parmi les formes les plus caractéristiques de cette classe, on trouve « tracer » ($Khi^2=61$)¹⁷⁰, « paysan » ($Khi^2=50$) et « garder » ($Khi^2=49$).

La deuxième classe de discours (en rouge sur le schéma ci-dessous) regroupe 31% des UCE classées. Elle est centrée sur le développement durable et ses registres (les pôles économique, social et environnemental). Parmi les formes les plus caractéristiques de cette classe, on trouve « développement » ($Khi^2=206$), « durable » ($Khi^2=177$) et « économie » ($Khi^2=57$). Il est en outre à noter que cette classe apparaît comme très spécifique par rapport aux trois autres classes, qui sont beaucoup plus homogènes.

¹⁷⁰ Le Khi^2 décrit le degré d'association de la classe. Plus la valeur est élevée, plus le lien est fort.

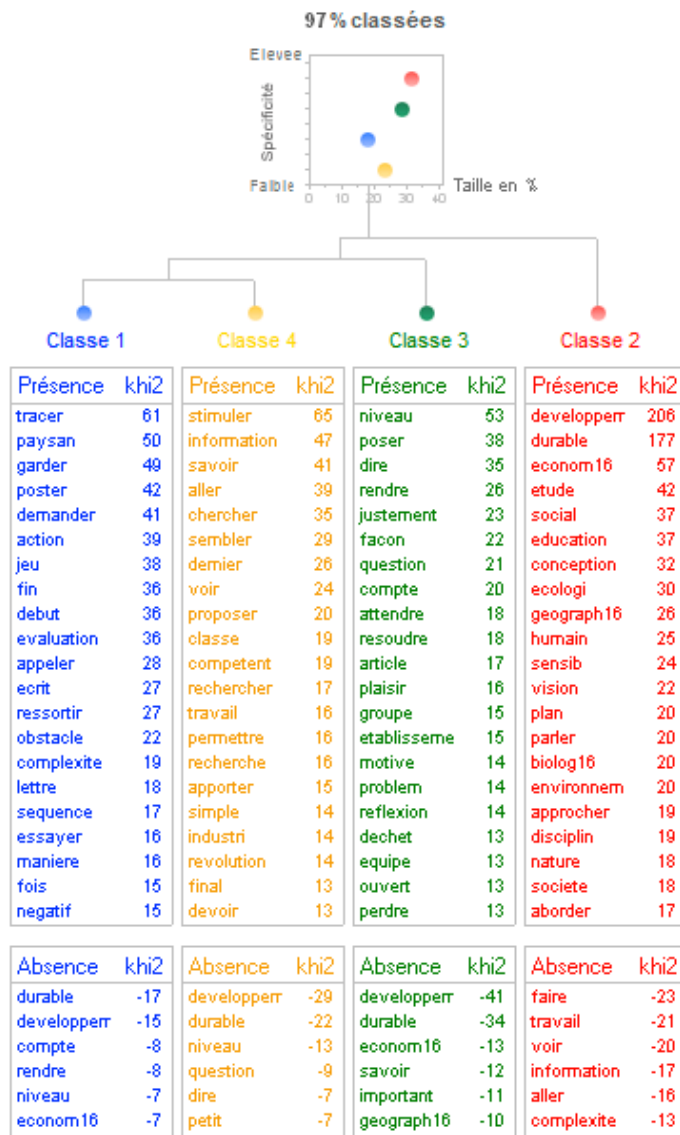


Fig. 1 – Les classes de discours produites par le logiciel Alceste.

La troisième classe de discours (en vert sur le schéma) regroupe 28% des UCE classées. Elle est centrée sur la manière de se questionner et de dire le monde. En effet, les formes les plus caractéristiques sont « niveau » ($Khi^2=53$), « poser » ($Khi^2=38$) et « dire » ($Khi^2=35$). On retrouve également dans cette classe de discours les formes « résoudre » ($Khi^2=18$), et « problème » ($Khi^2=14$).

La quatrième classe de discours (en jaune sur le schéma) regroupe 23% des UCE classées. Elle est centrée sur la recherche d'informations et le savoir. Les formes les plus caractéristiques sont « stimuler » ($Khi^2=65$), « information » ($Khi^2=47$) et « savoir » ($Khi^2=41$).

Une conception de l'EDD qui fait consensus

Cette partition de notre corpus en quatre classes de discours n'est pas surprenante, compte tenu des analyses réalisées plus haut. Elle montre en effet une conception de l'EDD centrée sur les trois piliers classiques du schéma Brundtland (le social, l'environnement et l'économie) et en lien très étroit avec des disciplines scolaires, à savoir l'économie, la géographie ou encore la biologie (figure 2 ci-dessous). En outre, ce découpage conforte l'idée, exposée préalablement, selon laquelle les

savoirs scolaires à travailler ne sont pas propres à des disciplines, mais transversaux. Relevons également que la complexité apparaît plutôt en lien avec l'action qu'avec le développement durable. Cela renvoie à l'idée que la complexité est dans le monde et pas nécessairement dans l'EDD et les disciplines.

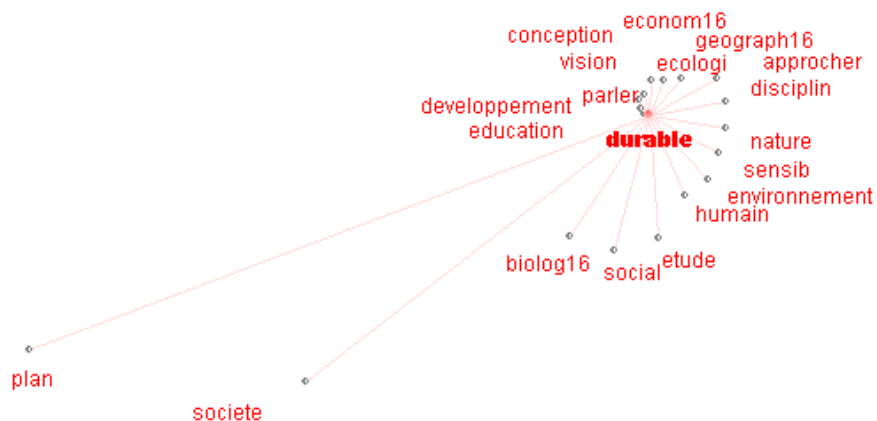


Fig. 2 – Le réseau de la forme « durable ».

Conceptions de la complexité

Les canevas des entretiens *ante* et *post* incluaient des questions portant sur la conception qu'ont les enseignants de la complexité ; la reprise de ces questions dans les entretiens *post* visait à identifier d'éventuels changements dans ces conceptions après la mise en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage. Ces entretiens ne permettent pas d'estimer qu'une définition canonique de la complexité s'impose au moment du retour sur ces expériences. L'analyse de l'ensemble des entretiens nous permet de catégoriser les réponses de nos partenaires en les organisant autour de quatre pôles : la multiplicité, les interactions, la globalité et le changement.

La multiplicité

L'importance de la multiplicité est constamment relevée par les enseignants dans leur rapport à la complexité. Une des démarches les plus fréquemment utilisées est celle qui amène les élèves à se rendre compte petit à petit du nombre élevé des données et des interprétations qu'il faudra gérer pour appréhender le thème d'étude :

« [la complexité] c'est aborder un problème et d'arriver à leur montrer les différentes ramifications que peut avoir ce problème. C'est-à-dire qu'on peut partir dans plein de directions différentes [...] » (Ni, entr. ante)

Cette immersion dans le multiple débouche sur la mise en place des savoir-faire nécessaires pour collectionner et exploiter ce matériel. Parallèlement, ou à la suite, certains enseignants ont insisté sur l'effet que le nombre des éléments auxquels les élèves étaient confrontés devait avoir sur ces derniers. Il s'agissait de les placer dans une situation empêchant une adhésion rapide à une solution ou une réponse. Un savoir-être propre aux objets complexes s'associait souvent aux qualités d'analyse requises par la perception ou la compréhension de la problématique.

Les interactions

A l'impact du multiple dont il vient d'être question s'ajoutent les relations intenses qui se tissent ou existent entre les éléments constitutifs de l'objet ou du problème abordé. Si le complexe intègre un grand nombre de données, celles-ci ne s'organisent pas sous la forme d'une liste. Il ne s'agira donc pas pour les élèves uniquement de trier, mais surtout de relier ou, pour le moins, de percevoir les interactions :

« Ils ont pris conscience que le sujet est complexe, qu'il y a beaucoup d'interactions, de relations. » (Na, entr. post)

« C'est la mise en connexion entre tous ces savoirs en fait, c'est vraiment tisser les liens entre toutes ces choses. » (S, entr. ante)

Nous pouvons, d'ailleurs, déjà relever que le terme *interactions*, souvent utilisé, convoque la réciprocité des échanges. Il ne s'agit pas d'accumuler des informations, mais surtout d'interpréter les relations qu'elles entretiennent. C'est la mise en réseau qui a occupé les enseignants dans le rapport qu'ils désiraient proposer aux élèves, mais aussi la manière de le parcourir et de le visiter. Hors d'une expansion concentrique, c'est plutôt le zigzag et les changements de cap qui ont été favorisés. Nous pourrions estimer qu'une éducation à la perception et à la compréhension de la dynamique des réseaux se profilerait à travers ces différentes séquences.

La globalité

« Quelque chose qui est complexe, à mon sens, c'est un objet qu'on ne peut qu'approcher, et la seule décomplexification qu'on peut imaginer, d'après moi, c'est d'être conscient qu'on n'a [...] qu'une approche, donc partielle, de l'objet. » (Ma, entr. ante)

Une des conséquences de l'épaisseur du réseau est son mode d'apparition. La complexité se présente d'un bloc, et c'est par la suite qu'il faut dénouer certaines relations pour pouvoir analyser un morceau de ce tissu. L'association du multiple et des interactions crée une densité devant laquelle certains enseignants ont volontairement placé leurs élèves. Il leur incombe, à nouveau, d'articuler savoir-faire et savoir-être pour développer une attitude rationnelle face au complexe.

Changement

« Enfin, je pense que la complexité c'est justement le fait que ça relève de différents points de vue, qu'il n'y a pas une façon de voir, une façon d'aborder la chose et pour l'élève du coup c'est un peu plus justement complexe parce qu'il se rend compte que les choses sont, des fois s'emboîtent et changeantes » (C, entr. ante)

Une ultime face de la complexité a émergé de ces entretiens. Pour un certain nombre d'enseignants, la dimension dynamique de la complexité s'est manifestée dans les changements de regard qu'elle impose. Les élèves se trouvent en effet devant une simultanéité de caractéristiques identitaires potentiellement différentes. La stabilité du savoir n'est plus un support sur lequel peut s'appuyer la réflexion et cette dernière doit intégrer un mouvement qui va la pousser à se réactualiser.

L'enjeu général de ces propos d'enseignants empoignant des problématiques complexes semble être l'abandon, volontaire ou non, de la linéarité de la causalité directe. Le schéma d'une cause impliquant nécessairement une conséquence, s'il est présent dans le travail réalisé avec les élèves, n'en constitue plus la fin. Non seulement la multiplicité et les interactions qu'elle entretient ont noyé le réflexe d'une réponse qui tomberait comme un fruit mûr, mais la dynamique du savoir en jeu a même fait douter de l'identité des prémisses et de ses constituants.

L'obstacle réside dans la conservation d'un potentiel d'apprentissage à cette épistémologie de prime abord peu scolaire. Est-il possible de placer les élèves devant les difficultés d'appréhension de la complexité en la décomplexifiant ? Si la pédagogie de la question plus que de la réponse se trouve requise dans les différentes séquences, c'est surtout dans l'indécision quant à la maîtrise de l'objet de savoir, au début et à la fin du travail, que se logent les problèmes majeurs. Néanmoins, d'aucuns pourraient faire le choix de ne pas découper en étapes successives et logiquement liées entre elles l'approche du thème d'étude pour promouvoir un rapport à la complexité qui intègre positivement le retrait qu'impose l'incertitude. Les élèves pourraient ainsi se trouver obligés de ne pas considérer l'absence de linéarité comme le signe d'un problème mal posé ou d'un objet de savoir intraitable. L'hésitation quant à la ramification à privilégier est un objectif affirmé de l'enseignement de et par la complexité.

Ajoutons enfin qu'au cours des entretiens les caractéristiques d'un enseignement dit « habituel » sont apparues en contrepoint de la tentative de cerner la complexité. Les quatre dimensions évoquées semblent définir, en creux, les pratiques courantes.

En guise de conclusion provisoire

Si les résultats que nous dégageons de ces analyses exploratoires ne peuvent bien entendu prétendre à avoir une portée générale, ils permettent tout de même de poser quelques constats intéressants dans le contexte d'évolution curriculaire qui se caractérise par la présence de plus en plus marquée des « éducation à... », lesquelles questionnent les disciplines scolaires constituées, voire les pratiques didactiques et pédagogiques qui leur sont liées. Pour les enseignants partenaires,

s'engager avec des élèves dans une séquence portant sur l'EDD et censée leur permettre d'appréhender une situation sociale au moyen des outils de la pensée complexe implique en premier lieu une approche par des tâches confrontant les élèves à la multiplicité des informations et à leur mise en réseau. Ces tâches sont censées amener les élèves à s'approprier des outils « transversaux », avant tout de l'ordre de la méthode, qui sont nécessaires selon nos partenaires pour aborder des objets complexes. Peut-on y voir une démarche visant la transdisciplinarité et dont la pensée de la complexité serait une des composantes, une finalité plus ou moins explicite de l'EDD selon la lecture que certains auteurs font des curriculums (Diemer, 2014) ?

Cette visée est-elle réellement envisageable sans un appui explicite sur les outils de pensée qui se construisent dans et par les disciplines scolaires ? Nos résultats provisoires ne nous permettent pas de trancher par l'affirmative, ni par la négative. Nous avons constaté, chez des enseignants du premier groupe de partenaires, que des éléments relevant du « noyau dur » des disciplines qu'ils enseignent sont bien présents dans les supports de préparation de leurs séquences, alors que c'est nettement plus implicite dans les propos à travers lesquels ils expriment leurs intentions d'enseignement et leurs conceptions de la complexité, du DD et de l'EDD. Il y a sans doute là un élément très sensible en termes d'enjeux de formation initiale et continue des enseignants.

Références

- AUDIGIER, F. (2011). Éducation en vue du développement durable et didactiques. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et Ph. Haeblerli (Ed.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 130) (pp. 47-71). Genève: Université de Genève.
- AUDIGIER, F., FINK, N., FREUDIGER, N. & HAEBERLI, Ph. (Ed.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 130). Genève : Université de Genève.
- BOLLMANN-ZUBERBÜHLER, B., FRISCHKNECHT-TOBLER, U., KUNZ, P., NAGEL, U. & WILHELM HAMITI, S. (2010). *Systemdenken fördern. Systemtraining und Unterrichtseinheiten zum vernetzten Denken (1.-9. Schuljahr)*. Berne: Schulverlag Plus.
- DIEMER, A. (2014). L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. In A. Diemer & C. Marquat (Ed.), *Education au développement durable: enjeux et controverses* (pp. 99-118). Bruxelles: De Boeck.
- DONNADIEU, G. & KARSKY, M. (2002). *La systémique: penser et agir dans la complexité*. Rueil-Malmaison: Liaisons.
- FRISCHKNECHT-TOBLER, U., NAGEL, U. & SEYBOLD, H. (Ed.) (2008). *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen*. Zurich: Verlag Pestalozzianum/PHZH.
- HAEBERLI, Ph., HERTIG, Ph. & VARCHER, P. (2011). La séquence vue par les élèves: apprentissages et appréciations. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger et Ph. Haeblerli (Ed.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 130) (pp. 191-219). Genève: Université de Genève.
- JENNI, Ph., VARCHER, P. & HERTIG, Ph. (2013). Des élèves débattent : sont-ils en mesure de penser la complexité ? In J.-M. Lange (Ed.), *Actes du Colloque international « Education au développement*

- durable : appuis et obstacles à sa généralisation dans et hors de l'Ecole » (Revue Penser l'éducation, Hors-série, décembre 2013) (pp. 187-204). Rouen: Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.*
- KALAMPALIKIS, N. (2007). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 147-163). Paris : Erès.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2007). Complexité restreinte, complexité générale. In J.-L. Le Moigne & E. Morin (Ed.), *Intelligence de la complexité. Epistémologie et pragmatique* (pp. 28-64). La Tour d'Aigues : L'Aube.
- MORIN, E. & LE MOIGNE, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- Ossimitz, G. (2000). *Entwicklung systemischen Denkens. Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen*. Wien / München: Profil Verlag.
- PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- REINERT, M. (1999). Quelques interrogations à propos de l'« objet » d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse « Alceste ». *Langage et société, 90*, 57-79.
- REMPFLER, A. (2009). Systemkompetenz: Forschungsstand und Forschungsfragen. *Geographie und ihre Didaktik, 37* (2), 58-79.
- REMPFLER, A. & UPHUES, R. (2012). System Competence in Geography Education. Development of competence models, diagnosing pupils' achievement. *European Journal of Geography, 3* (1), 6-22.

L'enseignant-éducateur à : questions d'identité et d'éthique professionnelles

André PACHOD, ESPE Académie de Strasbourg, laboratoire CIVIIC, université de Rouen
Marie-Louise MARTINEZ, laboratoire CIVIIC, université de Rouen

Résumé

L'école d'aujourd'hui doit de plus en plus répondre à des demandes sociales d'éducation à. La liste inscrite dans les programmes officiels ne cesse de s'allonger : éducation à l'image, aux médias, à la santé, au développement durable, à la solidarité, à la citoyenneté, à la responsabilité, à l'interculturel, à la consommation, etc. Ces demandes modifient les contenus des disciplines, leur approche pluridisciplinaire et transversale ; elles questionnent également les missions de l'école autour du débat entre instruction et éducation, développement des compétences et préparation à la vie. L'enseignant serait-il (re)devenu un éducateur ? Une identité nouvelle, enseignant-éducateur à, serait-elle en train de se construire au point de réorganiser les quatre orientations habituelles de l'exercice de l'enseignant : instruire, enseigner, éduquer, former ? Orienter la boussole sur éduquer inscrit les trois autres points cardinaux dans une synergie à construire en réponse à un projet d'autonomie, de responsabilité, de citoyenneté de l'élève. Ainsi, l'éducation à constitue un sommet d'un triangle qui en compte deux autres : l'éducation de vise la formation de l'élève, la formation pour inscrit l'acquisition des savoirs et des compétences dans un projet individuel, professionnel, citoyen. La question de l'identité de l'enseignant-éducateur à s'inscrit dans une éthique professionnelle ordonnée autour de trois points de repères : rester en questionnement dans un monde à habiter, entrer en délibération éthique, demeurer pédagogue.

Mots clés : programmes scolaires - identité enseignante - éthique enseignante - missions de l'école - pédagogue

Abstract

Currently, schools must more and more answer social requests of education with. The list registered in official programs keeps on widening: education with the image, media, health, sustainable development, solidarity, citizenship, responsibility, intercultural, consumption, etc. These requests change the contents of the subjects, their multi-disciplinary and transversal approach; they also question the school's mission around the debate between instruction and education, skills 'development and preparation for life. Would the teacher become an educator? Would a new identity, teacher-educator with, going to be constructed at the point to reorganize the four usual orientations of the teacher's job which consists of: instruct, teach, educate, train? Directing the compass towards education put the three other leading points in a built synergy to answer a project of pupils' autonomy, responsibility, and citizenship. Thus, education with constitute a top of a triangle which contains two others ones: education of is concerned about the student's education, education for put the acquisition of the knowledge and skills in an individual, professional, and citizen project. The question of the identity of the teacher-educator with falls under a professional ethic ordered around three landmarks: keep on questioning in a world to live in, entering an ethical deliberation and remaining teacher.

Keywords: school curricula - teaching identity - teaching ethics - missions of the School – teacher

Les *éducations à* couvrent de nombreux secteurs de la vie sociale et citoyenne et portent souvent sur des « Questions Socialement Vives ». L'école est elle aussi saisie de diverses demandes d'éducatrices à l'image, aux médias, à la santé, au développement durable, à la solidarité, à la responsabilité, à l'initiative, au fait religieux, à la citoyenneté, etc. La liste officielle publiée par le Ministère de l'éducation ne cesse de s'allonger au point de questionner les missions de l'école et relancer, sous des formes actualisées, un vieux débat entre l'instruction et l'éducation. L'enseignant serait-il (re)devenu un éducatrice ? Une identité nouvelle, *enseignant-éducatrice à*, serait-elle en train de se construire en réponse à des demandes institutionnelles et sociétales ?

Pour y répondre, il convient tout d'abord de cerner au mieux les *éducations à* en contexte et en exercice scolaires. La première partie de notre communication présentera sept traits majeurs de ces réalités en école primaire et secondaire. La deuxième partie questionnera l'identité de l'*enseignant-éducatrice à* et privilégiera un point cardinal de l'agir institutionnel de l'enseignant, éduquer, dans une synergie additionnelle avec les trois autres orientations : instruire, enseigner, former. La troisième et dernière partie précisera quelques points de repères de l'agir éthique et responsable de *enseignant-éducatrice à* : rester en questionnement dans un monde à habiter, entrer en délibération éthique, demeurer pédagogue.

L'éducation à : quelques éléments en contexte et en exercice scolaires

L'éducation à se réalise pour une bonne part en contexte et en exercice scolaires. Des contenus divers énoncés sous des terminologies variées dans des programmes scolaires sont enseignés par un *enseignant-éducatrice à*, en réponse à des demandes sociales et sociétales adressées à une école-éducatrice qui prépare à la vie. Repérons sept traits majeurs.

Une identité continue

En école et en classe, l'acteur principal de l'éducation à s'avère être l'instituteur défini comme *enseignant-éducatrice*. Cette identité s'inscrit dans une histoire de la profession. Ainsi, pour le *Code Soleil*, manuel de morale professionnelle des générations d'instituteurs français de 1923 à 1979, l'instituteur est prioritairement et continuellement éducatrice (Pachod, 2007a, 79-95). Cette définition va de soi, elle est d'ordre ontologique : la nature de l'instituteur est d'être éducatrice, plutôt dans son être d'éducatrice il remplit des fonctions d'instituteur. Défini comme un guide intellectuel, social, moral des élèves qui lui sont confiés et de la collectivité qui l'entoure, l'instituteur « est bien davantage qu'un enseignant : un éducatrice, c'est-à-dire un homme soucieux de la formation complète et harmonieuse des enfants dont il a la charge, un homme dont l'action générale entraîne les grands avec les petits vers le progrès moral et social, dont l'exemple vivant se propose en toutes circonstances à ses concitoyens » (Ferré, 1949, 21). Éduquer, c'est « une autre tâche que d'apprendre à l'écolier les éléments de tel ou tel métier manuel : [l'instituteur] a à lui apprendre son métier d'homme, à cultiver ses facultés, à développer ses qualités d'esprit et de caractère, à le mettre à même de jouir plus tard sainement de la vie, de tenir utilement et honorablement sa place dans la société dont il sera membre ». Ces propos du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson (1911) faisaient écho à ceux de Jules Ferry : « Nous voulons que vous nous fassiez, non seulement des instituteurs mais des éducateurs ! »

Nous nous interrogeons ; dans une cour d'école primaire française se côtoient des enseignants diversement nommés et formés : instituteurs issus de l'École normale, professeurs des écoles ayant fréquenté les IUFM et les ESPE. Ne partagent-ils pas tous une identité d'éducatrice que le récent référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation a souligné dans une succession précise et signifiante de dénominations : « acteurs du service public d'éducation », ils sont « pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves », avant d'être « acteurs de la communauté éducative » et « praticiens experts des apprentissages » ?

Des demandes dans des programmes

Depuis une vingtaine d'années, le Ministère de l'éducation mentionne dans les lois d'orientation, les instructions officielles, les circulaires, les programmes, une grande variété d'*éducations à*, qui couvriraient, selon certaines enquêtes, le quart des heures de classe : éducation à l'image, aux médias, à la santé, au développement durable, à la défense, aux risques, à la responsabilité, à la solidarité, à l'initiative, au fait religieux, à la citoyenneté, etc. Ces mentions actuelles d'*éducation à* furent précédées par des éducations « qualifiées » par un adjectif épithète, certaines étant encore en usage : éducation physique et sportive (EPS), éducation musicale, artistique, civique et morale, plus lointainement éducation religieuse.

Nous nous interrogeons ; comment comprendre le passage de l'adjectif à la préposition : un rétrécissement, une précision, une parcellisation des savoirs ? Plus largement, en situation scolaire, y aurait-il d'une part des enseignements et des champs disciplinaires qui relèveraient d'une démarche d'acquisition de savoirs du domaine de l'instruction et construits essentiellement autour d'un corpus de connaissances, et d'autre part, des enseignements et disciplines qui relèveraient d'attitudes, de valeurs, de développement de la personne, de certaines composantes de son identité, qui concevraient les connaissances comme des ressources au service de compétences et plus directement connectées à l'action et à la vie ?

En approche pluridisciplinaire et transversale

Dans le système éducatif français ces *éducations à* ne devraient pas recouvrir une seule discipline d'enseignement, puisqu'elles s'inscrivent dans une approche pluridisciplinaire et transversale. Pourtant, nombreuses d'entre elles sont confiées à des enseignants d'une discipline : la biologie pour l'éducation à la santé, les SVT et la géographie pour le développement durable, le français pour l'éducation aux médias.

Nous nous interrogeons ; peut-on envisager les *éducations à* comme de nouvelles inflexions curriculaires dévolues à certaines disciplines d'enseignement ? Convierait-il de parler de disciplines d'enseignement, voire d'instruction, et de disciplines d'éducation, de sensibilisation, de vigilance ? Le socle commun de compétences des élèves (2006) énonce une priorité d'acquisition : d'abord les connaissances, ensuite les capacités, enfin les attitudes ; les *éducations à* n'inverseraient-elles pas la priorité : des attitudes supposant des capacités et référées à des connaissances ?

Une terminologie riche en approche internationale

L'approche comparée des systèmes éducatifs confirme les *éducations à* sous des terminologies diverses. Au Québec, huit *domaines d'expériences de vie* ont été ajoutés en 1999 aux disciplines classiques : vision du monde et identité personnelle, santé et bien-être, orientation personnelle et professionnelle et partenariat, développement socio-relational, environnement, vivre ensemble et citoyenneté, médias, consommation. Les *domaines généraux de formation* sont au nombre de cinq : santé et bien-être, orientation et partenariat, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté. En Suisse romande, des *domaines de formation générale* sont mentionnés dans Pecaro (plan d'études cadre romand) : langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences de l'homme et de la société, corps et mouvement, arts.

La pression des demandes d'*éducation à* s'accélère dans un contexte éducatif européen et international. L'OCDE demande d'aborder, dès l'école élémentaire, l'éducation à la gestion financière, à l'innovation sociale, au plein développement, à l'orientation. Déjà en 1996, le *Rapport de l'Unesco sur l'éducation*, précédé par le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* de la Commission européenne (1995), mentionnait quatre piliers de l'éducation : apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble, à apprendre à être.

Dans un ouvrage récent, Perrenoud (2011, 129) en nomme d'autres encore, déjà en œuvre ou en attente de l'être. En place marginale, il note les éducations pratiques (travaux manuels, couture, arts

ménagers, cuisine, éducation familiale), certaines ne concernant que les filles. Il mentionne d'autres éducations urgentes et nécessaires : éducation sexuelle, interculturelle, technologique, morale/éthique, éducation à la consommation, au choix, à l'autonomie, à la tolérance. Les demandes d'éduquer à ne cessent de se préciser ; pourtant, lesquelles reviennent spécifiquement à l'école, qui est un temps et un lieu parmi d'autres d'éducation ?

Des réponses à des demandes sociales

Les réponses de l'école peuvent s'avérer être, toujours selon Perrenoud (*ibid.*) « souvent des concessions faites par le système éducatif en réponse aux angoisses de l'opinion publique ou aux attentes d'un groupe de pression qui dénonce les carences de l'école dans un domaine où les enjeux éducatifs apparaissent soudainement majeurs ». Il y a urgence à dépasser ce qui est qualifié de « développement opportuniste » pour entrer « dans une réflexion globale sur le statut des éducations, sur leur rapport aux enseignements, sur l'opportunité de spécialiser des enseignants ou de confier les éducations à des professeurs intervenant dans d'autres disciplines. Elles constituent un patchwork sans unité de conception, les acteurs de chaque domaine se préoccupant avant tout d'exister, parfois au détriment des voisins, plutôt que de construire une démarche collective ». Ces éducations à peuvent se comprendre comme des réponses à des demandes sociales émises hors de l'école et adressées à l'école, inscrites dans certaines urgences ou priorités sociales, culturelles, environnementales. Elles relèvent en fait de trois types d'éducation : formelle, informelle, non-formelle. Portées par des professionnels associatifs, des organismes et organisations à l'échelle locale, régionale, nationale, internationale, elles ne peuvent cependant être traitées toutes par l'école seule. Une interrogation se répète alors : quelles sont les véritables missions de l'école et de l'enseignant d'aujourd'hui : instruire, éduquer, former, enseigner ?

Des visées de préparation à la vie

Dans son ouvrage intitulé *Quand l'école prétend préparer à la vie...*(2011), Perrenoud précise que les éducations prétendent préparer à la vie plutôt qu'au cycle d'études suivant ; elles constituent en quelque sorte une caution, la garantie que l'école se soucie de préparer les jeunes à la vie. « Les éducations à visent clairement à garantir tous les adolescents, au sortir de la scolarité obligatoire, non seulement d'un minimum de compétences et d'attitudes pertinentes pour conduire leur vie, mais aussi pour trouver et garder un emploi. À la différence des disciplines d'enseignement construites autour d'un corpus de connaissances, les éducations visent plus ouvertement un développement de la personne de l'élève, de certaines composantes de son identité » (p. 119). Ces éducations préparent aux pratiques physiques, musicales, artistiques et à d'autres pratiques dans le domaine de la santé, de la citoyenneté, de la consommation.

Ainsi, ces demandes s'expriment sous forme de compétences à construire, de comportements et de pratiques à produire, de développement de la personne de l'élève, de ses attitudes, de ses valeurs, de certaines composantes de la personnalité à favoriser, de préparation à la vie personnelle et sociale à conduire en réponse à des choix politiques et philosophiques. Nous nous interrogeons : on demande de plus en plus à l'école de préparer à la vie individuelle, professionnelle, citoyenne ; est-elle prête à y répondre en transformant l'organisation des enseignements, des disciplines et la formation des enseignants ?

Une école questionnée dans ses finalités

Ces nouvelles demandes sociales sont adressées, souvent sous forme d'injonctions urgentes et idéologiques, à l'école qui est dès lors interrogée sur ses missions, bousculée sur le découpage habituel des disciplines et sur la forme scolaire, chahutée sur le curriculum : que faut-il enseigner à tous ? Qu'est-il demandé à l'école : des apports de connaissances actualisées et finalisées ? Des capacités et des attitudes à faire acquérir à des élèves définis comme des citoyens actifs, informés et

responsables ? Quels contenus enseigner, quelles attitudes éduquer, à quels projets éducatifs répondre ?

En somme, les *éducations à* proposent un défi considérable à l'école : articuler les disciplines, les valeurs, les ordres du discours, sans sombrer dans la confusion. Elles demandent aussi d'apprendre à collaborer avec des partenaires qui exercent un métier totalement différent, partenaires associatifs, animateurs-éducateurs, sans confusion, sans antagonisme. Ce défi ne sera résolu que si ces professionnels co-construisent dans l'action partagée des identités et des éthiques communes et complémentaires au service de l'éducation.

L'enseignant-éducateur à : une identité questionnée et recentrée

L'éducation à questionne l'identité de l'enseignant dont l'agir institutionnel s'organise autour de quatre points cardinaux : instruire, éduquer, enseigner, former. Orienter la boussole sur éduquer inscrit les trois autres points dans une synergie à construire en réponse à un projet d'autonomie, de responsabilité, de citoyenneté de l'élève. Ainsi *l'éducation à* constitue un sommet d'un triangle qui en compte deux autres : *l'éducation de* vise la personne et sa formation inscrite dans un cursus scolaire, *l'éducation pour* inscrit l'action éducative dans un projet d'humanisation et de civilisation.

Instruire

Du latin *instruere*, instruire signifie bâtir, construire, outiller, disposer, rendre apte à utiliser des instruments, solidifier. Les Romains instruisaient un bateau pour le faire partir en pleine mer ; aujourd'hui on instruit une affaire ou un procès. En contexte militaire et juridique, l'officier instructeur et le juge instructeur circonscrivent les savoirs nécessaires pour former un expert ou renseigner une affaire, les hiérarchisent et les modélisent en vue de les transmettre. L'instruction est du côté des savoirs à acquérir ; l'instruit n'est plus l'ignorant puisqu'il possède de solides et nombreuses connaissances en culture générale de type encyclopédique ou dans des domaines spécialisés de type professionnel. Cette acquisition suppose une transmission qui, finalisée, édifie et construit un individu en général et un citoyen en particulier. Heidegger emploie le verbe *bauen*, construire, pour signifier cette édification des savoirs nécessaires pour vivre en homme libre et autonome, en acteur responsable de la cité.

Ce double souci de la hiérarchisation et de la transmission des savoirs est constitutif de l'acte d'instruire. *L'enseignant-instructeur* est ainsi un maître instruit défini comme transmetteur de savoirs disciplinaires, travaillés dans leurs contenus et dans leurs transmissions par diverses approches : didactique, méthodologie, psychologie, philosophie, etc. À l'image de la pratique d'un technicien, son travail est décomposé en fonctions à remplir et explicitées en listes de tâches à réaliser. Privilégiant le modèle transmissif et porté par des valeurs de production et de performance, il est l'évaluateur-contrôleur d'un sujet qui sait ou qui ne sait pas lire, écrire, compter, chercher, répondre. Sa formation initiale doit l'aider à être un technicien des moyens et des supports d'apprentissage par l'acquisition de compétences générales et spécifiques en référence à un référentiel de compétences professionnelles.

Enseigner

Du latin *insignare*, enseigner signifie désigner, mettre une marque, montrer, indiquer, faire signe vers. À l'instar d'une enseigne d'un magasin, l'enseignant indique les savoirs à apprendre et les méthodes (du grec *meta*, autour, et *odos*, chemin), les procédures, les étapes à suivre pour y parvenir. Professionnel des apprentissages scolaires et spécialiste de la relation d'enseignement, l'enseignant gère son groupe-classe comme un professionnel de l'action : reconnaître l'initiative du sujet, la situer dans le jeu laissé à l'aléatoire, activer diverses compétences telles qu'anticiper, analyser, conduire rationnellement et efficacement, évaluer son action. Ces compétences recouvrent

en fait celles habituellement dévolues à l'animateur dans sa triple fonction : faciliter, réguler, produire. Faisant appel à des techniques actualisées et finalisées, l'enseignant pratique diverses méthodes pour faciliter les apprentissages en réponse au souci de faire progresser chaque élève dans son rapport au savoir de façon différenciée et autonome. Praticien-artisan, l'enseignant sait utiliser des routines et des schémas d'action contextualisés ; praticien-réflexif dans l'action et sur l'action, il réfléchit sur ses pratiques et analyse ses effets pour les rendre plus performantes (Saint-Arnaud, 2001).

Depuis la loi d'orientation de 1989, l'école n'est plus centrée sur les seules connaissances à transmettre pour tous les élèves en réponse à une offre scolaire obligatoire pour tous, ni sur les programmes à honorer en tous lieux, selon une progression et une standardisation immuables. Cette école est désormais centrée sur chaque élève, son apprentissage, son orientation, son épanouissement. L'action de l'enseignant est ordonnée à une téléologie clairement affirmée dans le Rapport annexé de la loi d'orientation de 1989 : « L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les hommes et les femmes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité ». Dans un monde problématique, l'école permet de se repérer dans les savoirs et par les savoirs en conjurant, selon Fabre (2011) une triple catastrophe : perdre ou se perdre, ne plus savoir où aller et tout confondre. Disposant d'une carte et d'une boussole, mesurant le progrès déjà réalisé et encore possible lors d'évaluations formatives, le maître-enseignant ne devient-il pas alors maître-formateur ?

Former

Un troisième terme tend aujourd'hui à couvrir le champ éducatif : former. L'étymologie précise que former vient du latin *formare* signifiant donner l'être et la forme, organiser, établir, la formation désignant habituellement un cursus ou une qualification, un plan et un processus.

Perrenoud (1994) établit certaines différences entre enseigner et former. Dans sa classe, l'enseignant part d'un programme au contenu standardisé, respecte des cadres et des démarches imposés ; le formateur part des besoins des participants, des pratiques et des problèmes rencontrés, négociant les cadres et les démarches au profit d'un contenu individualisé. Le premier focalise sur les savoirs à transmettre et leur organisation en une présentation cohérente, le second sur les processus d'apprentissage et leur régulation. En enseignement, la priorité est donnée aux connaissances donnant lieu à des évaluations sommatives en réponse à une planification forte et en crainte du groupe comme obstacle aux apprentissages définis comme assimilation de connaissances. En formation, les compétences à acquérir demeurent la priorité dans un groupe qui s'avère être une ressource pour une navigation à vue au service d'une évaluation formative des apprentissages tenus pour des transformations de la personne. L'enseignant-formateur procède souvent dans le cadre d'un contrat didactique et veille à construire un climat de classe favorable aux apprentissages.

Dans le champ des discours et des pratiques de l'éducation, Fabre (1994) pense la formation comme un processus inscrit dans un triangle des logiques de formation : le former « à » de la logique des contenus et des méthodes, le former « par » de la logique psychologique du formé, le former « pour » de la logique socio-économique de l'adaptation socio-professionnelle. La formation développe un changement qualitatif de la personne, dans une logique non d'accumulation mais de structuration des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale ne cessent de le répéter : l'école a pour mission de former les hommes et les femmes de demain en mesure de conduire leur vie en pleine responsabilité personnelle, civique, professionnelle, capables d'adaptation, de créativité et de solidarité, de développer chez le jeune le goût de créer, d'exercer des activités culturelles et artistiques, de participer à la vie de la cité. Pour former un élève, l'enseignant se place du côté de l'apprenant, prend en compte ses besoins et ses motivations, préserve la confiance en soi, propose des outils pour l'aider à devenir libre. L'éducateur à est manifestement un formateur.

Éduquer

Deux étymologies précisent le verbe éduquer. En latin, *educare* signifie nourrir, élever, prendre soin de. « L'éducation vise à aider l'individu à être plus grand qu'il n'est en s'appuyant sur ce qu'il est. On insiste sur l'intériorité qui conduit à faire confiance d'abord aux potentialités du sujet à éduquer » (Develay, 2001, 31). Avant de nourrir, l'éducateur en général et *l'éducateur à* en particulier s'interroge : quel est l'essentiel à transmettre, quel essentiel en savoirs, en valeurs, en relations, en actions ? Quel homme former et construire - *bauen* selon Heidegger - pour le faire habiter quel monde et lui transmettre quelles valeurs ? Develay précise cette éducation en trois points : « Il y a éducation s'il existe un projet de nourrissage et d'élévation d'autrui (d'acquisition, ou mieux d'appropriation, de connaissances, de méthodes, d'attitudes) ; avec une visée à long terme qui est du côté de l'émancipation de la personne en jeu, ce qui nécessite une action de l'éducateur sur l'éduqué empreinte du souci permanent d'émergence de l'altérité ; le projet, ce faisant, de favoriser la socialisation de la personne » (p. 33).

Une autre étymologie couramment utilisée bien que contestée, s'appuie sur *educere, ex-ducere* signifiant faire sortir de, mener vers, conduire hors de. Dans la langue du berger, *educere* précisait l'action de faire sortir le troupeau de la bergerie pour le mener paître vers un ailleurs. L'idée première est à la sortie progressive, au passage d'un lieu et d'un état vers un ailleurs et vers un autrement. L'éducateur est ainsi celui qui décide d'une sortie, qui orchestre un passage d'un lieu vers un autre, d'un état actuel vers un état futur, marquant ainsi « une rupture entre un état initial et un idéal à atteindre » (Vallet, 2003, 45). Il opère un triple passage (Pachod, 2014, 83-88). Tout d'abord, il fait sortir de l'état d'*infans*, de non-parlant, pour faire advenir à l'état de sujet parlant ; l'éducation conduit à l'expression d'une pensée personnelle et singulière dans un espace linguistique et social ; sa visée est la signature personnelle de propos et de pensée d'un sujet, exprimables grâce à une richesse lexicale, grammaticale, syntaxique initialement décidée par l'éducateur et acquise par l'éduqué. Le second passage est effectué dès la venue au monde : en coupant le cordon ombilical, l'éducateur, parent ou professionnel, fait passer d'une dépendance ontologique à une autonomie personnelle. Celle-ci ne se confond pas avec la débrouillardise entendue comme capacité à arranger le réel pour ne pas s'engager dans une action propre, à tirer le meilleur profit des situations pour économiser ses efforts, à mettre en œuvre des stratégies d'évitement pour réussir. *Éduquer à*, c'est apprendre à penser par soi-même, se donner ses propres lois pour prendre des décisions, se conduire soi-même vers un ailleurs et accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes. Le troisième passage est de l'ordre du sevrage : apprendre à quitter le sein maternel pour vivre sa différence, son ipséité selon le terme de Paturet (2007). *Éduquer*, c'est produire l'être humain, c'est aider l'homme à devenir ce qu'il est appelé à être. L'homme considéré individuellement ou collectivement, est toujours à faire.

Éduquer à c'est en quelque sorte *naître à*, comme le développe Meirieu (2002). *Naître au monde* demande de quitter le face-à-face pour faire avec et ensemble, « pour construire du collectif ailleurs et autrement que dans le tribal » (p. 249). *Naître à la loi* suppose que l'éducateur construise la règle, qu'il y amène et non pas qu'il soit la règle, qu'il pose des interdits. « Du point de vue de l'éducateur, interdire, cela doit toujours être autoriser et l'on ne peut imposer une règle sans s'interroger sur sa fécondité : qu'est-ce qu'elle permet ? À quoi son respect peut-il amener l'enfant ? » (p. 257). *Naître au futur* c'est dépasser le présent réducteur à l'image que l'on a de soi et que les autres ont de vous, à la prévisibilité des comportements en fonction des référents culturels ou familiaux, à la fatalité de sa propre histoire, aux situations déjà verrouillées ou souhaitées modèles. *Naître à la volonté*, c'est « mettre en place des situations qui permettent à l'enfant d'appivoiser ses propres désirs et de ne pas en être esclave. Lui fournir des éléments de notre culture grâce auxquels donner forme aux inquiétudes et pulsions qui l'habitent. Lui proposer des cadres dans lesquels il puisse apprendre la densité du geste et de la maîtrise de soi, se former à la détermination de l'agir » (p. 266). Enfin, pour *naître à la société*, l'éducateur veille à créer du lien entre les hommes, au-delà des tribus qui ne

cessent de se créer et d'isoler les personnes en archipels solitaires. L'éthique de l'altérité, celles de la bienveillance et de la sollicitude y invitent.

En écho au schéma de Fabre sur la formation (1994), nous proposons un triangle des logiques de l'éducation. *L'éducation* à porte sur un projet de « nourrir » les élèves de contenus et de méthodes ; en ce sens elle est instruction et enseignement. Le socle commun (2006) s'organise autour de sept compétences « conçues comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie ». *L'éducation de* vise la personne et son changement souhaité inscrit dans un cursus scolaire. À l'école, l'enfant devient un élève ; son statut et son métier changent. Éduquer c'est résolument et heureusement vouloir exercer de l'influence non pour modeler l'autre mais pour l'aider à se prendre en charge, à modifier diverses connaissances et attitudes pour accéder à la liberté et à la responsabilité. Enfin *l'éducation pour* inscrit l'action éducative dans un *pour que*, selon les termes de Rebol (1999, 138) : « Il n'est pas d'éducation sans fin. L'activité d'enseigner, de former s'explique moins par un *parce que* que par un *pour que* ». Gaberan (2009, 140) exprime cette finalité en terme de passage du vivre à l'exister : « Vivre, c'est être là sans l'avoir voulu, c'est subir le temps qui passe, ou bien encore ne pas parvenir à donner un sens à sa vie de sorte à la maintenir dans l'absurde ou la laisser dériver vers la folie. En revanche, 'exister', c'est accéder à la possibilité de faire des choix, c'est se construire une histoire, c'est appartenir à soi-même et au monde. Or, si ce passage du vivre à l'exister ne peut se faire sans la volonté propre de l'individu, celle-ci ne suffit pas. Il faut une aide extérieure qui soit celle d'un adulte éducateur ».

Privilégier un point cardinal de l'agir institutionnel de l'enseignant ce n'est pas ignorer les trois autres mais les mettre en synergie additionnelle. *Éduquer* à développe des capacités et des attitudes référées à des connaissances actualisées et finalisées en réponse à des finalités de formation d'un homme libre, autonome, responsable. *L'enseignant-éducateur* ne se contente pas d'instruire, privilégiant la relation du maître au savoir, ni d'enseigner en prenant appui sur des méthodes actualisées et finalisées d'apprentissage et sur une didactique appliquée. Éduquer, c'est reconnaître le destinataire des savoirs et des enseignements comme premier auteur-acteur de l'apprentissage, de le situer non seulement dans un projet-programme, mais dans un projet-visée, dans une tension vers un pas-encore. La responsabilité éducative est prospective et non plus rétrospective (Jonas, 1998) : les *éducations* à nomment des vulnérabilités des êtres et les invitent à intervenir en termes de savoir et de capacités.

L'agir éthique et responsable de l'enseignant-éducateur à

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (juillet 2013) formule une demande précise : « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». L'agir éthique de *l'enseignant-éducateur à* se précise en trois points de repères : rester en questionnement dans un monde à habiter, entrer en délibération éthique, demeurer pédagogue.

Un questionnement éducatif dans un monde à habiter

Nous l'avons régulièrement souligné, l'éducation s'articule autour d'un triple paradigme interrogatif : quel homme former pour le faire habiter quel(s) monde(s) et lui transmettre quelles valeurs ? L'anthropologie est réponse plurielle à diverses questions éducatives : quel enfant et quel élève actuels former pour quel adulte demain, en référence à quels modèles d'hommes déjà éprouvés ou futurs, selon quelles perspectives sociétales et interculturelles, en lui faisant acquérir quels savoirs nécessaires, en prenant appui sur quels projets et sur quelles méthodes ?). Sa rhétorique est éthique, dès lors qu'elle entretient la préoccupation, selon les termes de Ricœur, du souci de la vie bonne, avec et pour les autres dans des institutions justes. L'éthique ne fige pas une

solution comme la solution, un projet comme le projet ; son langage optatif et non injonctif invite au questionnement délibératif et discursif d'un sujet libre, autonome et responsable.

Ces questions situent l'enseignant dans une démarche sociologique qui relève d'une double obligation professionnelle nécessaire et continue : connaître ce monde dans ses réalités, ses ruptures, ses contradictions, ses défis ; apprendre et enseigner en société cognitive. Entrer en éthique, c'est résolument souhaiter habiter le monde actuel, comprendre notre temps, avant et afin de vouloir les changer et anticiper un futur. Tel est le sens du terme éthique en grec ancien et en son sens premier : l'habitat. Habiter le monde réel sans le fuir, ni le maudire, ni l'aduler, installe l'*enseignant-éducateur* dans une pratique de la réflexion critique, curieuse et interrogative, au-delà des charmes de l'immédiateté de la société invisible (Innerarity, 2009). Les sociologues caractérisent la société hypermoderne par quatre nouveaux types de *rapport à*. Dans une société contemporaine marquée par le trop, l'excès, l'au-delà de la norme, le toujours plus, le rapport au temps a changé : l'instantanéité, l'immédiateté, l'urgence. Le rapport aux autres est désormais marqué par l'éphémère, « fait de relations rapides, flexibles, éphémères qui sont l'expression de l'horizon à très court terme, mais aussi de la fluidité, de la flexibilité » (Aubert, 2010, 27). Privé du temps et de la durée, l'homme vit dans une société liquide (Bauman, 2006) faite de relations nombreuses, intenses mais révocables. Enfin, le rapport à soi est lui aussi marqué 'par l'excès' : le dépassement de soi devient la norme pour l'individu par excès qui se différencie de l'individu 'par défaut'. Cette société dite de la connaissance ou cognitive privilégie enfin un rapport continu au savoir : apprendre toujours et partout, rester en apprenance tout au long de la vie (Pachod, 2014, 182).

Ainsi, l'*enseignant-éducateur* développe une éthique du *faire-avec* qui se déploie selon un triple mouvement : prendre acte de la réalité dans son épaisseur la plus dense en s'appuyant sur les données les plus objectives ; à la manière d'un enquêteur, il établit les faits au-delà des opinions, des approximations, des arrangements de sa pensée propre. Autrement dit, il s'agit de problématiser, de dépasser les convictions pour instruire les faits. Le deuxième mouvement consiste à décider de la réponse à donner à cette situation problématisée. Cette réponse peut être déontique, de la logique du droit et de la sanction ; elle peut aussi être éducative, du domaine de l'articulation de valeurs de référence et de préférence. *Éduquer* vise à construire une responsabilité rétrospective et prospective de l'agent. Le troisième mouvement est l'action elle-même qui s'appuie sur un agir éthique de l'enseignant. Nous empruntons ici à Leclercq (2000, 43) la distinction du couple notionnel agir et faire. Dans le faire, moment de l'agir qui peut être par principe vécu sans grande surprise, nous sommes dans l'ordre du programme, de la procédure, de la technique visant l'efficacité. L'agir, quant à lui, est plus qu'une mise en œuvre, il est production de finalités, il invite au choix. Le verbe agir, comme tout autre verbe, demande un sujet que nous connaissons : l'enseignant. Il demande des compléments circonstanciels de temps, de lieu, de manière, de moyens dans la classe, l'établissement, en relation avec les élèves, les collègues, les parents, les partenaires. *L'éducation* se nourrit de compléments circonstanciels.

Entrer en délibération éthique

L'éducation introduit à la philosophie de l'éducation qui privilégie les questions aux réponses, les finalités éducatives aux modalités didactiques, la pédagogie de la relation éducative à la méthodologie appliquée des apprentissages. La réflexion et la question se déploient selon Maulini (2002, 95) en deux figures : la curiosité et la critique : « l'une regarde vers l'avant, elle aimerait étendre la construction. L'autre regarde vers l'arrière, elle veut vérifier les fondations ». Le risque sécuritaire des réponses, nous le connaissons : c'est le repli sur les certitudes, les héritages, les traditions. En cours et en classe, le repli didactique évite de se poser trop de questions sur les réalités pédagogiques des élèves.

L'*enseignant-éducateur* devient l'homme de la décision éthique délibérée que Legault définit en ces termes : « elle vise à développer les habiletés à discerner les enjeux éthiques dans une situation, délibérer sur le meilleur choix d'action possible dans les circonstances, et dialoguer avec autrui afin

d'assurer collectivement les motifs de la décision » (2004, 81). Plus qu'une méthode, cette attitude professionnelle se développe en quatre phases : prendre conscience de la situation en examinant le contexte et en identifiant les formes de normativité ; clarifier les valeurs conflictuelles de la situation en nommant, clarifiant, hiérarchisant les valeurs mobilisatrices de l'action ; prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit des valeurs dans la situation ; enfin, établir un dialogue réel avec les personnes impliquées.

Sur le chemin de l'école, le pédagogue...

L'enseignant-éducateur à rejoint une autre figure du professionnel de l'enseignement et de l'éducation : le pédagogue. Trois actions le qualifient et s'avèrent être mises en œuvre dans les *éducations à* en contexte scolaire. Le pédagogue pratique une activité de conseil au sens latin de *consilium* : avis, indication donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire ; délibération, plan, projet, résolution mûrement pesée ; réunion de personnes qui délibèrent. Le pédagogue est celui qui tient conseil, qui invite à rationaliser une décision, à fonder une démarche, à produire du sens afin de rendre intelligible une situation et avoir prise sur elle. Pour lui, « le sens n'est pas donné, il est construit. Il n'est pas consommé, il est produit. Il n'est pas imposé, il est travaillé » (Lhotellier, 2001, 20). En fait, - la palette développée des *éducations à* adressées à l'école le confirme - le pédagogue invite à entrer en problématisation, à construire le problème de la santé, des médias, du développement durable, etc., à le percevoir, le poser et le prendre en charge. Il n'esquive pas les situations, les problèmes, il fait faire, il les cherche même, il les révèle.

Le pédagogue est aussi celui qui accompagne, qui mène vers, qui se joint à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui (Paul, 2004). En effet, l'éducateur conduit, c'est-à-dire mène quelqu'un quelque part en étant à la tête du mouvement. Il guide également en montrant le chemin, en aidant à trouver le chemin ; il oriente en déterminant la position et en mettant sur la voie. Demeurant en préoccupation éthique, *l'enseignant-pédagogue-éducateur* à invite au voyage vers le pays des savoirs. Mais quel voyage ? « Le voyage organisé est de transmission et s'effectue selon un chemin tracé d'avance ; Il est jalonné d'ordres et d'interdits. Le voyage découverte obéit à l'impératif catégorique de devenir soi-même et de trouver sa propre route » (Fabre, 2011, 298). Homme de questions et en question, *l'enseignant-éducateur* à est assurément déraisonnable, il quitte la sage sédentarité des disciplines reconnues et cadrées, il les fait se rencontrer, s'estimer, évoluer ; il veille à préparer à la vie en empruntant des chemins déjà assurés et en ouvrant d'autres voies pour répondre aux défis du monde et à la formation de ses acteurs.

La prolifération des *éducations à* adressées à l'école portent généralement sur des « Questions Socialement Vives ». Elles proposent des défis considérables à l'école : comprendre les demandes sociales, articuler les disciplines, les valeurs, les ordres du discours, collaborer avec des partenaires, construire des identités écoresponsables. Il convient de dépasser les opinions et les bonnes pratiques moralisatrices pour entrer en responsabilité prospective du questionnement et du discernement prudentiels. N'oublions pas que ces *éducations à* concernent les savoirs, mobilisent des valeurs éthiques et politiques, préconisent des comportements inscrits dans des débats scientifiques et de société. Ces *éducations à* s'inscrivent dans une complexité à sauvegarder. En effet, il y a lieu de dépasser le débat des opinions controversées du pour ou contre pour problématiser ces questions, pour entrer en « opinion raisonnée ». En école, l'enseignant devrait pouvoir préciser et aider à préciser ce qui relève de l'approche technique référée à un rationnel scientifique. L'enseignant devrait également ouvrir au pluralisme des considérations éthiques pour éclairer des choix référés à des valeurs de référence et de préférence ; les *éducations à* développent une dimension éthique à travailler. Enfin, des compétences de débat et de délibération éthique sont à activer avec les élèves ; la pratique de la *disputatio*, de la controverse, des jeux de langage, de l'approche croisée des disciplines devrait pouvoir y conduire. La nouvelle formation des enseignants ouvrirait-elle des pistes pour faire des « éducations à un (des) levier(s) de la transformation des systèmes éducatifs ? »

Bibliographie

- AUBERT, N. (2010). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : Érès.
- BAUMANN, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Fayard/Pluriel.
- DEVELAY, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- FERRE, A. (1949). *Morale professionnelle de l'instituteur*. Paris : SUDEL.
- GABERAN, P. (2009). *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Toulouse : Érès.
- INNERARITY, D. (2009). *Éthique de l'hospitalité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- JONAS, H. (1998). *Le principe responsabilité*. Paris : Flammarion.
- LECLERCQ, G. (2000). Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p. 243-262
- LHOTELLIER, R. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- MAULINI, O. (2002). Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école. *Éducation et francophonie*, volume XXX.
- MEIRIEU, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.
- PACHOD, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- PACHOD, A. (2015). L'école en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ?, in Fabre, M., GOHIER, C., *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : PUHR.
- PACHOD, A. (2014). Apprendre et enseigner en société cognitive, in PRAIRAT, E. *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : PUN.
- PACHOD, A. (2007a). *La morale professionnelle des instituteurs. Code Soleil et Ferré*. Paris : L'Harmattan.
- PACHOD, A. (2007b). *Que dois-je faire ? La morale en 3D de l'enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- PATURET, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- PAUL, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme, *Recherche et formation*, n° 36, p. 17-27.

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

Francine PELLAUD, HEP de Fribourg, Suisse

Résumé

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

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

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

Abstract

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

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

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

Introduction

Depuis le rapport Brundtland de 1987, et plus encore depuis la conférence des nations-unies de Rio en 1992, le développement durable est devenu un *projet politique*. En signant l'Agenda 21 et les conventions qui suivirent, les pays se sont engagés dans des réformes qui touchent l'ensemble de l'organisation de la société civile. Il s'agit donc également d'un *projet de société*, validé, dans bien des pays, par l'introduction dans les programmes scolaires, les plans d'études ou les curricula scolaires de ce qui est communément appelé une « éducation en vue d'un développement durable¹⁷¹ ».

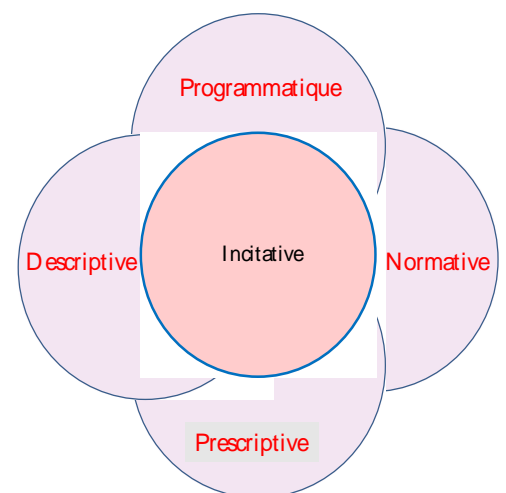
Mais rendre obligatoire ce que certains enseignants considèrent, à tort, comme un nouveau champ disciplinaire, ne garantit pas sa mise en œuvre, et encore moins l'atteinte des objectifs que ses promoteurs envisagent.

Des visions différentes pour un même concept

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

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

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



Eastes, Pellaud, 2012

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

Pour illustrer cette vision programmatique et la faire entrer au cœur de la réflexion scolaire, l'unité de recherche ID³ de la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse), s'est attelée à développer un outil spécifiquement dédié à l'EDD. Son « ossature », qui repose sur l'un des concepts transversaux que nous présenterons plus loin, lui permet de s'adapter autant à des élèves très jeunes (dès 5 ans) qu'à des adultes. Si les niveaux de formulation des connaissances et le nombre de liens issus d'une approche systémique seront bien sûr modulés en fonction du public, les objectifs liés au développement de la pensée complexe restent les mêmes¹⁷². Parmi ceux-ci citons :

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

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

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

Loin du livre de recettes, l'outil « Vu de ma classe » propose des pistes d'action tout en laissant à l'enseignant la liberté de les modifier à sa guise, en fonction des besoins du projet qu'il a fixé avec ses élèves et des interventions de ceux-ci. Transversal à tous les domaines d'enseignement, il permet d'atteindre des objectifs disciplinaires spécifiques en termes de connaissances et de compétences, tout en conservant un fil rouge qui contribue à donner du sens aux savoirs abordés. Comme le rappelle les auteurs en introduction sur le site de l'outil¹⁷³ :

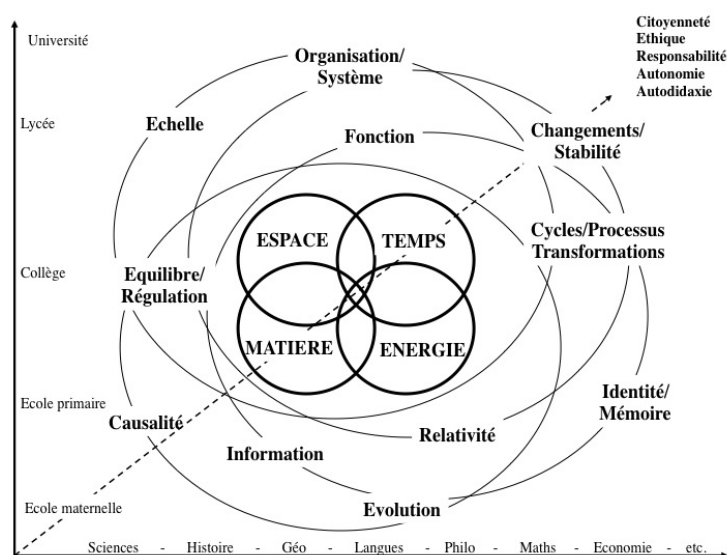
« Donner du sens au monde qui nous entoure, en comprendre la complexité, être capable de se positionner et d'adopter des attitudes et des comportements en adéquation avec ses propres valeurs,

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

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

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

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



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

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

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

Description de l'outil pédagogique

Cet outil est constitué de six étapes distinctes :

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

Première étape: Appropriation du concept transversal: la transformation

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

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

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

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

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

(enfants de 7-8 ans)

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

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

Qui transforme ?

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

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

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

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

Un photo-montage¹⁷⁴ peut également aider à l'appropriation du concept.

Deuxième étape: Choisir une image: entre émotion et connaissances

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pour parvenir ensuite à problématiser, il est nécessaire que l'apprenant, ou mieux encore, le groupe d'apprenants travaillant sur une image identique identifie un problème significatif. Qu'il soit ou non celui que l'artiste avait lui-même choisi de montrer n'a que peu d'importance. Par exemple, une photographie d'éléphants traversant un marais peut faire émerger autant la disparition des zones humides que leur pollution ou le braconnage et l'exploitation illégale de l'ivoire. Quelle que soit la problématique, il s'agit, pour les élèves, de poser des questions qui vont permettre de découvrir les liens entre les domaines écologiques, sociaux et économiques, d'identifier les acteurs, mais également les étapes historiques des éléments qui constituent l'ensemble de la problématique, leur situation géographique, voire géopolitique, afin d'en comprendre les tenants culturels, éventuellement religieux. Bien des confrontations entre idées reçues et connaissances scientifiques vont jaloner cette étape et permettre aux apprenants de construire peu à peu leurs savoirs, en développant des compétences telles que¹⁷⁵ :

- être capable d'user d'esprit critique, notamment face aux médias, afin de pouvoir effectuer des choix de manière autonome et responsable,
- être capable d'initier un travail d'équipe collaboratif dans une perspective interdisciplinaire,
- être capable de communiquer en tenant compte des conflits d'objectifs, ce qui nécessite une clarification des valeurs et une capacité à se remettre en question passant par le débat argumenté,
- être capable de faire preuve de créativité, notamment en développant une pensée prospective,
- être capable d'évaluer et d'identifier des possibilités d'action¹⁷⁶ afin d'utiliser de manière réaliste les domaines de régulation personnel, communs et délégués,
- être capable de penser et de comprendre la complexité, faire une approche systémique et être capable de prendre des décisions dans des situations d'incertitude, de contradiction, d'ambivalence¹⁷⁷.
- enfin, relevons encore la capacité à faire preuve d'empathie, qui apparaît comme une compétence fondamentale dans le contexte européen. Dans le même ordre d'idée, la capacité à « changer de lunettes » ou « changer de regard » en lien direct avec le principe de relativité pousse également à la tolérance nécessaire au débat.

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

¹⁷⁵ Cette compilation a été réalisée d'après le l'article d'Anita Schneider (2013), et fait référence aux travaux de OCDE, 2003 ; CDIP, 2007¹⁷⁵ ; Pellaud 2011, 2013 ; Rickmann 2011, FEE/FED 2009, 2010 ; Programme transfer-21, 2009; PER 2010; Schneider, 2012

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

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

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

Quatrième étape : Changer de lunettes pour changer de regard

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

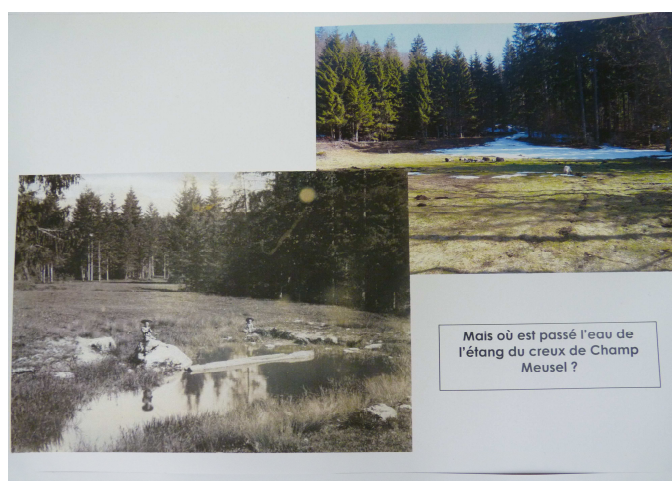
Image	Oui hypothèse/arguments	Non hypothèses/arguments
Est-ce naturel / anthropique ?		
Est-ce normal/fatal ?		
Est-ce souhaitable ou pas ?		
Est-ce modifiable/ réversible ?		
Est-ce voulu / non voulu ?		

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

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

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

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



L'étang du Creux de Champ Meusel

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

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

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

Sixième étape : Penser le futur

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

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

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

Conclusion

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

Les fondements de l'engagement des enseignants de l'enseignement du second degré dans l'éducation au développement durable : un examen empirique des raisons d'agir

Muriel POMMIER, S2HEP (EA 4148), Institut français de l'Éducation (IFE) – ENS de Lyon – Université Lyon 1

Résumé

L'introduction de l'Éducation au Développement Durable (EDD) dans l'éducation formelle pose nombre de questions tant au niveau des finalités que des contenus de cette « éducation à ». Comme toute pratique pédagogique, l'EDD relève de valeurs et de finalités dont il est nécessaire de débattre. Mixte de savoirs, de valeurs et de comportements à visée « citoyenne », la finalité éducative de l'EDD ne se réduit pas à une seule transmission de savoirs académiques. L'EDD interroge le rôle de l'École et celui des enseignants, et plus précisément des aspects plus personnels qui concernent l'engagement dans l'EDD et les rapports entre l'enseignant et le citoyen.

Mots clés : *Éducation au développement durable (EDD) / Enseignement secondaire / Enseignants / Engagement / Éthique / Responsabilité*

Introducing Education for Sustainable Development (ESD) in formal education raises many questions both in terms of aims and contents. Like any education practice, ESD is about values and purposes that must be discussed. The educational goal of ESD mixes knowledge, values and behaviors with civic aims. Therefore, it cannot be narrowed down to a simple transmission of academic knowledge. ESD questions the role of both the educational institution and teachers. More specifically, it questions personal aspects regarding their commitment to ESD and the relationship between teachers and citizens.

Keywords: *Education to sustainable development (ESD)/ Secondary Education / Teachers / Personal commitment / Ethics / Responsibility*

L'individu, en tant qu'acteur, se caractérise par une dimension stratégique et est doté d'une identité qui est le produit de sa trajectoire personnelle et de son appartenance sociale et culturelle.

Son engagement se développe en fonction de ce qu'il perçoit de la situation (ressources, contraintes, intérêts, règles) et selon ses motivations, ses valeurs, les expériences et apprentissages qu'il a réalisés et des décisions qu'il prend, comme celle de mettre en œuvre (ou de ne pas mettre en œuvre) des actions. Il apparaît donc que la composante identitaire de l'acteur n'est pas sans implication sur son engagement dans une activité. En effet, s'impliquer sollicite la construction identitaire de la personne en termes de goûts, d'affinités, de positionnements sur des valeurs. Les caractéristiques biographiques, en tant que ressources mobilisées issues des différents domaines de vie, influencent l'engagement dans une activité et son appropriation. Des relations entre identité personnelle et professionnelle et engagement des enseignants dans l'EDD sont supposées. Nous tenterons de rendre compte de la diversité des rapports que les enseignants enquêtés entretiennent avec cette « éducation à » et de les relier à leurs conceptions du métier, de l'éducation et du développement durable qui orientent leur engagement en faveur de l'EDD. Puisque les ancrages personnels et sociaux sont, dans les trajectoires et les engagements professionnels, aussi bien pourvoyeurs de ressources et de soutiens que générateurs de contraintes, leur prise en compte est nécessaire pour identifier les raisons d'agir¹⁷⁸.

La question de l'« *engagement* » (Becker, 2006), entendu comme l'implication dans une activité à travers une contribution personnelle plus ou moins importante – ici l'éducation au développement durable – amène à se demander pourquoi les enseignants s'engagent-ils dans l'EDD ? Parallèlement à l'accomplissement de la mission d'enseignement « ordinaire » de l'enseignant, la participation à des actions éducatives ou l'inscription dans des démarches de projets renvoient à un choix (volontariat), une décision et/ou une réponse à une injonction. Ce sont donc les motifs – les « *raisons d'agir* » –, conditions initiales du passage à l'acte, que nous avons tenté de déceler à travers les justifications des choix que les enseignants et les représentants des établissements scolaires donnent à leur implication dans des projets éducatifs de développement durable. Ainsi, dans notre enquête, l'identification des raisons d'agir des enseignants impliqués dans l'EDD se base sur quelques indicateurs significatifs de l'engagement : des facteurs individuels – itinéraire et engagements personnels hors travail, perceptions du développement durable, goûts, attrait, préoccupations, valeurs, convictions, savoirs ou savoir-faire déjà constitués –, et des facteurs professionnels – attachement à l'objet d'enseignement, conception de son métier, finalités attribuées aux projets éducatifs d'EDD, « quêtes » à l'origine de leur engagement¹⁷⁹. Ensemble de facteurs à l'engagement générateurs d'obstacles ou facilitateurs en interaction.

¹⁷⁸ Cette contribution s'appuie sur les résultats d'une enquête empirique (corpus de données qualitatives composé de 23 entretiens d'enseignants et de 39 réponses de lycées à un questionnaire) réalisée dans le cadre de la recherche ANR 2010-2012 « Education au développement durable : Appuis - Obstacles » (ED2AO).

¹⁷⁹ Les facteurs contextuels d'ordre institutionnel et local identifiés dans l'enquête agissant sur l'engagement des acteurs scolaires ne sont pas exposés dans la présente contribution.

Des facteurs personnels dans l'engagement en faveur du développement durable (DD)

La réception du développement durable : proximité ou distance ?

Les discours d'une partie des enquêtés relatifs au DD se nourrissent d'une vision négative du devenir de la société, pointant la vulnérabilité du système. La perception d'un monde incertain comportant des risques – sont évoqués les problèmes écologiques, sanitaires, sociaux et économiques – constituent les arguments avancés autour de l'idée de la mise en péril de la planète (diminution des ressources naturelles, augmentation de la pollution, émergence de changements climatiques, accentuation de la pauvreté...). Cette réaction défensive face à l'état du monde pousse à devoir se prémunir ou conjurer de nouveaux risques par la prise de conscience individuelle et collective, facteur prédominant dans l'adhésion au DD.

Des préoccupations envers les relations sociales, la solidarité, la pauvreté, les inégalités Nord/Sud sont exprimées en tant que dimensions concernées (ou qui devraient mieux l'être) par le DD. Le DD, c'est faire acte d'humanité, de générosité.

Par contre, une forme de critique à l'égard du DD perçu comme solution pour préserver le modèle occidental de développement par le maintien de la croissance économique et du progrès technoscientifique est exprimée par quelques uns. Pour ceux-là, le DD correspond à une stratégie de conservation de la croissance économique des pays industrialisés de l'Occident développé.

L'environnement et sa protection sont mis en avant par la plupart des enquêtés comme objet de préoccupation et finalité du DD. Or une enquêtée faisant référence au dualisme de l'humanisme (nature/culture, être humain/animal) dit ne pas adhérer à la vision « naturiste » selon laquelle la place de la nature serait à privilégier par rapport à la place de l'homme dans les préoccupations relatives au DD ; celle-ci défend un point de vue pro humaniste. Ce conflit d'interprétation la porte à exprimer une réticence vis-à-vis du DD.

La représentation de l'interaction des trois dimensions du DD (économique, environnementale et sociale) est évoquée à plusieurs reprises avec souvent une mise en exergue de l'une d'entre elles en fonction des sensibilités personnelles. L'interaction entre les trois dimensions du DD constitue une difficulté pour en saisir la complexité.

La reconnaissance de l'importance sociale du DD, la valorisation de l'action concrète

La perception des finalités du DD ou celles qui lui sont attribuées oriente la décision de s'engager. Le DD, objet perçu comme socialement important, est avancé comme levier de changement pour ceux qui reconnaissent la nécessité de transformations sociales. Si l'intérêt de la notion de DD est de comprendre la réalité du monde et ses enjeux, la reconnaissance de l'utilité sociale du changement de comportement de tout un chacun est érigée en obligation morale ; ceux-là souscrivent au DD parce qu'ils le considèrent comme une « bonne cause ». L'adhésion au DD repose sur une conception du changement social qui définit un mode d'action centré sur l'individu par un travail sur les représentations et l'agir. Dans le refus d'être spectateur, et au principe de « *il faut faire quelque chose* », au-delà de l'indignation et de la dénonciation, répond une valorisation de l'action « concrète ». Cependant, l'application du DD via les éco-gestes paraît réductionniste à ceux qui aspirent à une participation citoyenne plus large (consultation publique, réflexion collective, décision).

Le DD perçu comme un concept supra-politique

Dans les discours recueillis, il apparaît que la perception du DD recouvre deux dimensions distinctes relatives au « politique » mais qui s'articulent : d'une part, celle de la politique partisane (partis pris politiques gauche/droite) et, d'autre part, celle de l'action pour l'intérêt général qui transcenderait la politique politicienne. Le DD, une notion (a)politique ? La promotion publique du DD n'apparaît pas déconnectée de la sphère politique à certains. Ils soupçonnent une appropriation partisane du DD par les acteurs de la scène politique – quels que soient les courants politiques – qui dénaturent le DD en lui faisant subir un traitement politicien. Le DD est alors rejeté, ou en tous cas discrédité, en raison d'une connotation idéologique sujette à débat (différences de choix de société, économiques, énergétiques entre les acteurs). Cette mise en cause par les enquêtés de la politique partisane et de l'(in)action politique n'épargne d'ailleurs pas les acteurs économiques (détournement du DD au profit de l'image de marque de l'entreprise, poids des lobbies, priorité donnée aux intérêts économiques).

Par contre, une prise de conscience, des questionnements, des préoccupations, des convictions personnelles relatifs à l'économie, la vie en société, etc. rencontrent les problématiques actuelles du DD pour la plupart. Par conséquent, cette convergence agit en faveur de l'engagement pour le DD. Le DD est placé au-delà des clivages partisans par ceux-là. Le caractère apolitique attribué au DD étant peut-être avancé par crainte d'être assimilé à un mouvement politique et pour préserver une certaine indépendance ou impartialité, ou par la reconnaissance de l'urgence d'agir, quelle que soit son opinion politique. Ce positionnement se traduit par une conciliation possible avec le DD, où la valeur utilitaire du DD prédomine.

Un enracinement socio-biographique de l'intérêt porté au DD

La socialisation familiale, la formation des années de jeunesse et le milieu social d'appartenance favorisent des dispositions individuelles (intérêt pour la climatologie, l'agriculture biologique...), et plus tard une propension à l'engagement. Dans le quotidien, des choix de vie personnels qui se traduisent par des gestes et des actes « citoyens » déjà intériorisés, ou une aspiration à améliorer ses propres conditions de vie, entrent en cohérence avec la démarche du DD. L'engagement pour le DD est pour certains explicitement lié à un engagement associatif, une participation à la vie sociale locale (parfois en tant qu' élu local), à l'insertion dans des réseaux d'échanges (par exemple, au sein d'une Association pour le Maintien de l'Agriculture Paysanne) ou à des engagements solidaires. Les expériences de vie personnelle, l'appartenance à un collectif ou à un territoire représentent un support identitaire favorable à la mobilisation de ressources individuelles au service de la collectivité et du DD (agir en tant qu' « ambassadeur du tri » des déchets), et viennent ensuite nourrir les pratiques professionnelles.

Le DD, un cadre de critique sociale, une conviction pour le changement

Le DD appréhendé en tant que critique sociale (société de consommation, économie de marché, inégalités) l'est, soit dans la continuité de leurs propres opinions politiques (une partie des enseignants se définit comme étant de « gauche »), soit comme une alternative à un engagement politique ou un substitut lié à un désenchantement vis-à-vis de l'action politique partisane, ou encore par aspiration personnelle pour un changement social. S'impliquer dans une démarche de changement passe par la conviction de la nécessité de l'action. A l'origine de l'engagement pour le

DD, un activisme, la croyance en une nécessité et urgence d'agir pour l'avenir de la société et des générations futures servent de déclencheurs.

Par acquisition d'une éthique à visée humaniste et de la responsabilité

L'engagement pour le DD est aussi guidé par des conceptions du monde et du vivre ensemble, et par l'identification à des grandes valeurs universelles et existentielles (idéal de justice sociale, de protection de la nature, altruisme). Et par sentiment de responsabilité, ceux-là considèrent que c'est un « devoir d'action », une obligation morale de participer à la défense et au partage de biens communs. Leur engagement s'appuie sur une exigence éthique qui repose sur la notion d'humanité ou sur celle de citoyenneté, et répond à un idéal humanitaire et politique, en fait en faveur de l'intérêt général.

Des rapports diversifiés à l'objet DD

Les rapports au DD des enquêtés engagés dans l'EDD se traduisent par des attitudes diversifiées. On trouve des sceptiques, des critiques, des pragmatiques, des empathiques, des réflexifs. Les représentations et positionnements évoluant en fonction de l'affinage de la compréhension de ce qu'est le DD. Ces différentes attitudes et appartenances sont possibles dans l'engagement en faveur du DD.

L'engagement pour la « bonne cause » du DD n'interdit pas une distanciation critique vis-à-vis de la promotion publique du DD (politique partisane, pratiques des acteurs économiques). Des conflits d'interprétation relatifs au DD, des désaccords (autour de la décroissance, de la mise en avant de la place de la nature par rapport à celle de l'homme) existent. Cependant, des accords parcellaires sur des objectifs (par exemple la lutte contre la pollution) ou des aspects du DD (les énergies renouvelables) rendent possibles les engagements pour le DD.

Des facteurs professionnels propices à l'engagement dans l'éducation au développement durable (EDD)

La reconnaissance de l'utilité d'une éducation au DD

La reconnaissance de la légitimité de cette « éducation à » tient à l'utilité sociale qui lui est attribuée, notamment en raison de l'urgence de la question environnementale et compte tenu de l'existence de déséquilibres socio-économiques. L'engagement dans les projets pédagogiques d'EDD passe par la reconnaissance de la justesse de la cause défendue qui doit être en congruence avec les croyances et les valeurs du participant potentiel. L'institutionnalisation de l'EDD apparaît aux acteurs scolaires rencontrés comme une condition nécessaire de l'action éducative (introduction de la notion de DD dans les programmes disciplinaires, réalisation de projets pédagogiques, mise en œuvre d'une démarche globale d'établissement). Si la responsabilité du DD doit être partagée, selon les enquêtés, avec d'autres acteurs – institutionnels, politiques, économiques, sociaux ou associatifs, ils considèrent la responsabilité individuelle comme très importante.

L'EDD : un objet pas comme les autres, une autre forme d'activité scolaire

Si l'introduction progressive de la notion de DD dans les programmes scolaires conduit les enseignants à l'intégrer obligatoirement dans leur enseignement disciplinaire, ceux-ci identifient l'EDD comme une activité en périphérie de l'enseignement « ordinaire » ; c'est d'ailleurs ainsi que l'analyse Lebeaume (2010). Objet à la marge de l'enseignement ordinaire, l'EDD se réalise notamment au travers de projets pédagogiques et d'actions ponctuelles avec une finalité pédagogique spécifique. Cette forme d'activité scolaire nécessite alors l'engagement personnel de l'enseignant, une démarche volontaire. Si les enseignants interrogés approuvent l'introduction de la notion de DD dans les programmes disciplinaires, ils ne la caractérisent cependant pas comme une « éducation » mais plutôt comme des contenus à faire acquérir aux élèves pour aider à la compréhension des enjeux liés à la complexité du monde. Les enseignants qui réduisent l'EDD à un apport de connaissances sont moins enclins à s'impliquer dans des projets pédagogiques.

Des perceptions différentielles des enjeux éducatifs liés aux enjeux du DD

Qu'est-ce qu'éduquer dans la perspective du DD ? La pluralité des références morales, culturelles et pédagogiques des enseignants impliqués dans l'EDD se manifeste à travers leurs engagements éducatifs.

Par consensus autour de la « bonne cause » du DD, par impératif de bienfaisance ou devoir social envers l'état du monde, et face à l'urgence d'agir pour pallier les problèmes environnementaux, etc., des enseignants se donnent pour objectif de favoriser l'ouverture d'esprit des élèves, de les sensibiliser aux préoccupations / enjeux importants de société pour tenter de les amener à une prise de conscience écologique et citoyenne en travaillant sur leurs représentations et conceptions. Ceux-là s'inscrivent dans une logique cognitive et de conscientisation. S'il s'agit de faire acquérir un regard critique aux élèves vis-à-vis de l'environnement économique, social, écologique tout en les aidant à saisir la complexité des enjeux du DD, et bien plus que transmettre des connaissances relatives au DD, les enseignants disent encore qu'ils ont à assurer le développement de compétences sociales et citoyennes chez leurs élèves via le traitement des problématiques de DD (apprendre à exprimer ses opinions, dialoguer, participer, choisir, décider).

Etant donné qu'un changement de société et de culture (modes de vie, comportements) passe inévitablement par la sensibilisation, l'information, l'éducation, la formation et par des valeurs, l'éducation au DD est aussi envisagée comme un moyen de modifier les pratiques sociales. Cette visée de changement social suppose l'incorporation de normes de comportements. En réponse à l'injonction à la responsabilisation, il s'agit alors de former les élèves à la citoyenneté, de les préparer à agir de manière responsable, de favoriser des dispositions favorables à l'action par le développement d'un goût pour agir ici et maintenant. Le souci d'agir constitue une visée pragmatique de l'engagement. Et s'engager signifie donner du sens concret aux idées ou aux convictions morales, ce que Ion (2005, 2010) appelle « *idéalisme pragmatique* »¹⁸⁰. Toutefois, il arrive

¹⁸⁰ Selon Jacques Ion (2010), l'idéalisme pragmatique place l'individu dans une constante nécessité d'articuler l'idéal et le pragmatique, les fins et les moyens, les valeurs et les méthodes de réalisation concrète des objectifs. Le slogan « Penser global, agir local » symbolise cette donnée récente du militantisme en général : essayer de proposer un idéal et d'obtenir en même temps des résultats concrets et significatifs.

que la traduction de la responsabilisation dans l'action éducative soit rabattue sur l'apprentissage des règles élémentaires de civisme et réduite aux « éco-gestes ».

Des orientations socio-éducatives spécifiques sont associées à l'éducation au DD. Par exemple, la visée de dispenser l'éducation au nom de valeurs fondamentales (éduquer pour lutter contre l'ignorance, favoriser l'accès à la culture, former la personne à la vie citoyenne) s'inscrit dans un projet d'engagement éducatif en faveur du DD. Ainsi, tel enseignant fait le choix de s'investir dans des actions éducatives pour des élèves issus de milieux qualifiés de socio-culturellement défavorisés : l'éducation au DD est alors saisie dans une perspective d'équité et d'émancipation par le savoir. En revanche, les savoirs et savoir-faire dispensés dans l'enseignement technique et professionnel sont prioritairement destinés à l'acquisition de compétences professionnelles. Cette orientation se différencie des filières d'enseignement général dans lesquelles la place des connaissances et des pratiques orientées vers l'homme, la société et la nature est plus importante. Dans ces conditions, l'EDD via les enseignements techniques vise l'incorporation des normes du DD dans les gestes et les pratiques des futurs professionnels.

Par ailleurs, les perceptions positives ou négatives des enseignants des publics scolaires (« agréables/difficiles, aisés/défavorisés...») ainsi que les représentations qu'ils ont du statut d'élève (sujet, apprenant, citoyen, futur travailleur ?) orientent leurs engagements éducatifs. Par exemple, l'élève est-il considéré comme un apprenant ou une personne participant à la construction / modification de son milieu de vie qui questionne son implication éco-citoyenne ? De plus, comme dans toute action pédagogique, non seulement la question des finalités de l'éducation se pose mais également celle de sa réception par les élèves : les enseignants, garants des apprentissages, ressentent une tension entre la croyance en l'éducabilité des élèves et l'incertitude de la réception du DD par ceux-ci (indifférence/résistance/adhésion/liberté ?).

Une hybridation de rôles dans l'EDD : enseignant, éducateur, porteur de projet, organisateur, animateur...

Se considérer comme responsable de l'«éducation» des élèves n'est pas sans incidence sur l'identité professionnelle et l'implication de l'enseignant.

Des conceptions différentes du métier orientent vers des rôles et des postures différenciés. Ainsi, les enseignants impliqués dans l'EDD placent d'avantage la mission d'éducation au cœur de leur identité professionnelle. Ceux-ci se définissent comme des « éducateurs ». La conception de leur travail est d'avantage centrée sur l'éducation des élèves dans laquelle le noyau dur de l'identité (éthos) est composé d'une éthique qui tend à privilégier le développement global de la personne et la formation de futurs citoyens. Le positionnement sur le versant de l'éducation apparaît comme un facteur d'engagement favorable à cette « éducation à ». Si l'éthos professionnel est plutôt basé sur la transmission de connaissances alors cette orientation empêche l'engagement dans l'EDD. Dans ce cas, la fonction d'instruction prime largement sur la fonction d'éducation entendue par ces enseignants-là comme une éducation comportementale et morale. Le dualisme entre la dimension cognitive et la dimension comportementale de l'enseignement conduit à entrevoir une séparation entre travail cognitif et travail comportemental (Tardif et Lévesque, 2010), perceptible dans les conceptions de l'EDD des enseignants rencontrés.

De même, les enseignants amenés à s'impliquer dans de nouvelles situations de travail, ici l'EDD, ont une certaine latitude qui leur permet d'orienter la manière dont ils accomplissent leur rôle et pour s'adapter aux exigences de la tâche qui leur incombent. Non seulement ils cherchent à se conformer aux attentes de leur rôle d'enseignant, mais de plus ils mettent en place des stratégies « d'orientation de rôle » par lesquelles ils ajustent leur implication dans le sens de leurs capacités et de leurs propres visées - leur place dans l'organisation scolaire, la recherche de développement professionnel -, et aussi, comme on l'a vu, en fonction d'engagements et d'expériences qui tiennent à leur vécu dans des milieux d'existence hors travail.

Ainsi, des enseignants *leaders* se révèlent au travers de leurs initiatives professionnelles. Certains sont engagés dans le développement de projets pédagogiques en direction des élèves, ou dans un projet d'amélioration, d'autres, praticiens expérimentés organisent la mise en œuvre du travail en commun ou un accompagnement, d'autres encore se positionnent en tant que coordonnateurs pour faciliter la conduite du projet (par exemple, une enseignante documentaliste - éco-référente en interne, élue locale hors travail -, a initié et animé la démarche d'éco-responsabilité au sein de son établissement d'exercice). Ceci étant, l'engagement des enseignants dans l'éducation au DD entraîne une redéfinition de leurs rôles (enseignant/éducateur/porteur de projet/animateur...) que tous ne sont pas prêts à assumer.

Une dimension éthique constitutive du métier d'enseignant

La question éthique et déontologique dans l'action pédagogique interroge l'EDD en sa qualité d'« éducation à » et en raison de la dimension normative du DD (cf. infra). L'engagement des acteurs éducatifs dans l'EDD conduit à des considérations éthiques dans la mesure où l'engagement ne peut se réduire à la morale normative (règles, droits et devoirs) et au respect des conventions.

La valeur du « respect » de la personne a souvent été mentionnée, a contrario la « manipulation », la « normativité » dénoncées. Des enseignants en charge de l'EDD se trouvent d'ailleurs pris dans des enjeux éthiques, et même au cœur de conflits de valeurs quant à la finalité éducative du DD. De la crainte d'une instrumentalisation de l'éducation, à la conscience d'un paradoxe de l'éducation (émancipation et/ou imposition de normes), au rejet d'une logique de contrôle social, leurs positionnements portent certains à refuser d'exercer toutes formes d'influence dans un but d'éducation morale ou de modification du comportement des élèves. Comme l'expriment Martinez et Poydenot (2009), la personne ne doit pas être considérée comme un moyen mais comme seule fin de l'éducation ; ainsi, dans la perspective « d'éviter les dérives d'un contrôle social et politique abusif, il importe, à côté de la finalité politique de l'écocitoyenneté, de faire place à la fin de l'émergence de la personne éco-citoyenne ». Et comme l'indique Lapeyronnie (2005), « *l'engagement n'est pas adhésion, il implique même une méfiance aigüe vis-à-vis de toute forme d'embrigadement* ».

Des quêtes relatives à la professionnalité de l'enseignant à travers l'EDD

L'implication dans l'EDD offre la possibilité pour les enseignants de valoriser des dispositions et des ressources personnelles (expériences ancrées dans les différents domaines de vie, usage de

savoirs profanes) en les mettant à profit dans une action éducative (par exemple, la construction d'une éolienne à titre personnel vient étayer un projet sur les énergies renouvelables). L'engagement dans l'EDD apparaît comme une opportunité de réalisation de soi, un moyen d'affirmer son identité personnelle dans une fin d'accomplissement professionnel.

L'envie de s'impliquer est inséparable d'un sentiment de compétence. Ainsi, les enseignants qui portent sur eux-mêmes un auto-jugement d'incompétence sur les problématiques du DD n'osent pas s'impliquer. Ce jugement d'incompétence appelle d'ailleurs l'intérêt de ceux-là de bénéficier d'une formation en EDD.

Cette « éducation à » représente aussi une opportunité de développement professionnel par l'extension du périmètre de l'activité de travail en s'impliquant dans des projets hors de l'enseignement ordinaire disciplinaire. L'engagement résulte d'aspirations professionnelles, ayant comme origine l'identification d'une possibilité d'enrichissement de soi. Ainsi, l'envie d'apprendre, le goût pour la nouveauté, l'attrait pour un projet représentent des dispositions favorables à de nouvelles acquisitions (par exemple, apprendre à conduire des projets éducatifs, traiter de nouvelles problématiques, découvrir d'autres approches pédagogiques). Ces appétences contribuent à leur implication dans des « tâches discrétionnaires » (Gohier et al., 2001). C'est pourquoi, la démarche par projet présente pour quelques-uns l'occasion, d'une part, d'éviter la routine quotidienne de même qu'au cloisonnement des disciplines, et d'autre part, de développer leurs compétences (organisation, animation, communication). Tandis que la crainte de « se risquer » ou de se disperser dans l'activité de travail, la préférence à préserver une autonomie au plan pédagogique, la contrainte perçue de devoir modifier ses propres pratiques, la peur d'une dilution de sa discipline d'appartenance dans des pratiques transversales, ou encore la perspective de l'expérimentation du travail collectif dissuadent des enseignants de s'impliquer dans une nouvelle activité.

Pour autant, par souhait d'ouverture à d'autres cultures professionnelles ou volonté de sortir de l'isolement traditionnel de l'enseignant seul en classe avec ses élèves, des enseignants tentent de construire des liens à des fins de sociabilité et de coopération par l'établissement de collaborations sur des projets pédagogiques. De ce fait, la participation à des activités collectives contribue non seulement à leur développement professionnel, qu'ils soient nouveaux arrivants, novices ou plus expérimentés, mais aussi favorise la constitution d'une communauté de pratiques autour du DD.

Des logiques d'engagement et des tensions de rôles

Les enseignants ont construit des significations particulières à l'origine de leur engagement dans l'EDD. Différentes logiques liées aux conceptions du projet éducatif qui sous-tendent les projets pédagogiques d'EDD guident leur engagement :

- une logique *humaniste* ou *éthique* qui vise la construction du sujet, centrée sur le développement personnel des enfants et des jeunes ;
- une logique *cognitive* où prime la transmission des connaissances ;
- une logique *sociocritique* qui s'appuie sur une analyse de la société et une dénonciation des facteurs d'injustice et d'exclusion ;

- une logique *adaptative* ou *normative* centrée sur l'adaptation de l'élève au cadre scolaire et l'intériorisation des normes du DD.

Des tensions de rôles liées aux valeurs et aux finalités éducatives au nom desquelles les enseignants disent intervenir sont parfois ressenties, pour autant ces logiques d'action peuvent coexister chez un même enseignant. L'engagement en faveur de l'EDD n'implique pas une démarche globale d'adhésion au DD ou à un projet de société. Cependant des liens entre l'attitude envers la société/la nature, les conceptions socio-éducatives et le rôle professionnel peuvent être établis. Par exemple, la critique de la société de consommation est à l'origine du souhait des enseignants de former une génération capable de transformer cette société ; ou ceux qui dénoncent les inégalités socioculturelles tentent de favoriser l'accès aux savoirs, d'initier à l'effort et à la curiosité ; d'autres, percevant une société « à risques » conscients de ses effets délétères orientent les actions éducatives dans le sens d'un changement de comportements ; ou encore, ceux qui exercent dans les filières techniques et professionnelles donnent une priorité à l'acquisition de savoirs et savoir-faire professionnels en incorporant peu ou prou les principes du DD dans les situations d'apprentissage.

L'EDD, une contribution à une nouvelle morale ?

L'EDD appelle une réflexion plus large sur les transformations des établissements scolaires au regard de leurs missions. La finalité éducative de l'Ecole est-elle de fabriquer un individu normé, un citoyen éclairé, critique et/ou un travailleur doté de compétences utiles ? La diversification des activités de l'Ecole fait en partie écho à la demande sociopolitique qui attend d'elle qu'elle socialise, contribue au développement de la personne des enfants et des jeunes et qu'elle transmette des savoirs et savoir faire (Draelants et Dumay, 2011). Le projet éducatif définit une visée éducative (autonomie, insertion socio-professionnelle, etc.) inspirée par des valeurs sociétales à promouvoir c'est-à-dire ce à quoi la communauté éducative accorde de l'importance. Celui-ci détermine des finalités - des fins à poursuivre au sein de l'action.

L'éducation à la responsabilité est devenue le thème majeur de la pédagogie officielle. Education citoyenne, le DD relève d'une éthique de la responsabilité qui intègre une responsabilité de savoir, d'être et d'agir. Il s'agit donc de former à la citoyenneté, de préparer à agir de manière responsable et de favoriser des dispositions favorables orientées vers l'action.

Le DD définit de ce que doit être « bon » pour la société par la promotion, par exemple, d'habitudes favorables à la protection de l'environnement (une « *écocitoyenneté-devoir* »). Les « *entrepreneurs de morale* » qui se font les diffuseurs du DD (pouvoirs publics, collectivités territoriales, organisations de la société civile, etc.) impulsent une nouvelle moralité qui définit le bien et le mal, le souhaitable et l'inacceptable¹⁸¹. Ainsi, l'éducation au DD recèle une dimension prescriptive par la promotion de

¹⁸¹ L'expression « entrepreneur de morale » a été forgé par Howard S. Becker (1985) pour désigner les acteurs qui se mobilisent pour influencer un groupe de personnes dans le but de lui faire adopter ou maintenir une norme entendue comme ce que les membres du groupe doivent respecter, dire ou ne pas dire, faire ou ne pas faire. Les créateurs de normes sont conçus comme des « militants moraux » préoccupés de persuader les autres. Les entrepreneurs de morale cherchent à concentrer le pouvoir, à provoquer une prise de conscience du public et à se procurer son soutien, et doivent être capables de proposer des solutions au problème posé.

«*bonnes pratiques*» puisqu'il impose des standards de comportements. Le DD apparaît comme une entreprise normative visant l'intériorisation de comportements actuellement socialement valorisés.

En guise de conclusion

L'engagement dans l'EDD : un acte identitaire, une minorité agissante, un degré d'implication variable

Pourquoi et comment «entre»-t-on dans l'EDD? Loin d'avoir épuisé les motifs à l'engagement, il y a presque autant de portes d'entrée que de motivations et de raisons d'agir. Des propos des enquêtés se dégage un rapport à l'engagement qui ne se confond pas obligatoirement avec le militantisme, et exprime plutôt la notion d'engagement pluriel décrite par Ion (2001) car l'engagement ne se limite pas à un domaine particulier, et notamment pas au domaine politique. Il est plutôt vécu comme une participation active, relative à des convictions personnelles, qui se réalise dans les différentes sphères et actes de la vie quotidienne, ici l'éducation scolaire.

Le caractère identitaire de l'engagement, qu'il concerne l'enseignant ou l'établissement scolaire, est tangible :

« S'engager implique de se définir, de choisir une manière d'advenir, de donner sens à son agir et de se projeter dans l'avenir. S'il s'agit d'un acte identitaire, il s'agit aussi d'une conduite, un style d'existence qui se déroule au fil d'un projet. L'engagement met en projet et comporte une dimension de transformation. L'engagement ne se réalise pas uniquement dans la sphère privée, il est un acte social comme acte de responsabilité d'être et d'agir en référence à des valeurs. A cette dimension éthique, se greffe la dimension politique de l'engagement » (Ladrière cité par Sauvé, 2009).

L'engagement dans l'EDD est le produit de multiples facteurs imbriqués les uns dans les autres. Il se réalise à l'articulation de facteurs personnels, cognitifs, sociaux, professionnels et des contextes globaux - socio-politique, et plus locaux - éducatif, professionnel, organisationnel. L'hétérogénéité au sein du corps des enseignants liée aux motivations, expériences et trajectoires personnelles sont, dans les engagements professionnels, aussi bien pourvoyeurs de ressources et d'appuis (cognitifs, psychologiques, relationnels) que générateurs d'empêchements à s'engager. Ces différenciations font qu'ils ne partagent pas les mêmes manières de concevoir et pratiquer le métier d'enseignant - elles orientent ou non vers une mission d'éducation -, et portent à une proximité ou distance - affective, éthique, professionnelle vis-à-vis du DD et de l'EDD. Les plus convaincus, ou ceux pour lesquels les sensibilités convergent vers le DD, s'en font d'ailleurs un devoir d'engagement et endossent plus volontiers cette mission d'éducation.

L'engagement des enseignants en faveur de l'EDD se fonde sur des *valeurs altruistes* caractérisées par un souci du collectif, une préoccupation pour le respect de l'intégrité de la nature, des populations, etc. mais aussi des *valeurs égoïstes* dans la mesure où des quêtes pour soi en sont à l'origine (développement professionnel, relationnel...). Mais l'âme de l'activité de l'éducation au DD

est bien de former des citoyens responsables, d'accompagner la construction de la personne des élèves, de contribuer à améliorer/transformer le monde.

Les dispositions à l'engagement s'expriment à travers des degrés variables d'implication - minimale, collaboratrice, volontariste, transitoire...-, selon les contraintes contextuelles et socio-professionnelles du moment. La participation des enseignants s'imbrique selon trois niveaux de participation : à partir d'un projet personnel, celui d'un groupe ou encore celui de l'établissement scolaire. Quant à ce dernier, en réponse à l'injonction socio-politique de la généralisation de l'EDD et par l'adoption des normes du DD via les démarches globales de DD, son engagement dans une démarche de DD relève d'un mixte d'*intérêts d'ordre matérialiste* (économiser l'énergie, lutter contre le gaspillage, rénover les bâtiments, trier les déchets...), et des *convictions d'ordre post-matérialiste* (respect des intérêts des élèves, de l'environnement...) (Fillieule, 2005).

Les raisons d'agir éclairent les logiques de non-engagement. Des résistances d'intérêt (par indifférence, désintérêt vis-à-vis des problématiques de DD) ou politique (associer le DD à des idées politiques partisans), de naïveté (ne pas avoir conscience des phénomènes globaux de transformation de l'environnement...) ou conceptuelle (incompréhension de la notion de DD...), d'incapacité (croire ne pas détenir de capital de connaissances sur les questions du DD), professionnelle (surcharge de travail, multiplicité/dispersion des tâches, politique et organisation de l'établissement...) sont autant de motifs qui ne favorisent pas l'engagement dans une « éducation à ». En outre, le refus de s'impliquer peut correspondre à une véritable stratégie en cas de désaccord ou d'insatisfaction.

Si le caractère transitoire des engagements est à rappeler, l'usure de l'engagement pour les enseignants fortement impliqués dans des activités régulières, qui leur prend beaucoup de temps, est une expérience qui conduit au désengagement à un moment donné. En outre, le manque de gratification réelle de l'engagement (rémunération d'heures supplémentaires) et/ou de reconnaissance symbolique (expression d'une appréciation positive du résultat de leur implication) est également un motif d'insatisfaction qui peut aboutir au désengagement.

Une attitude plus globale de retrait lié au contexte socio-professionnel à l'Education nationale peut provoquer un « *désengagement qui se traduit par le développement d'un rapport routinier, ritualiste ou désabusé au travail* » lié à des difficultés rencontrées dans l'exercice du métier (Van Zanten, 2004). Des préoccupations et problèmes réels de travail des enseignants telles que la gestion de la classe, le soutien aux élèves en difficultés, les questions de discipline et d'autorité représentent les problématiques actuelles qu'ils jugent prioritaires. Aussi, dès lors que des changements se profilent, on peut assister à des attitudes réservées voire opposées - des résistances au changement liées à la culture professionnelle (individualisme, pédagogie transmissive, sentiment de perte de statut et de dévalorisation sociale, effritement de l'autonomie professionnelle...) en réaction aux pratiques institutionnelles (décisions venues d'en haut, nouvelles exigences, injonctions paradoxales...) et aux contextes d'exercice professionnel (Maroy, 2006).

De manière encore plus globale, l'individuation croissante dans nos sociétés se caractériserait par plus ou moins un repli sur la sphère privée et un moindre engagement, un désinvestissement de

masse pour la chose publique et un reflux des intérêts sur des préoccupations personnelles (Ion, 2001).

Éléments de bibliographie

BECKER, H.S. (2006). Notes sur le concept d'engagement. *Tracés*, 11-1, 177-192.

DRAELANTS, H. & DUMAY, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris, France : PUF.

FILLIEULE, O. (dir.) (2005). *Le désengagement militant*. Paris, France : Belin.

GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 1, 3-32.

ION, J., FRANGUIADAKIS, S. et VIOT, P. (2005). *Militer aujourd'hui*. Paris, France : Éditions Autrement, Collection CEVIPOF.

ION, J. (2001). *L'engagement au pluriel*. Saint-Étienne, France : PUSE.

LAPEYRONNIE, D. (2005). L'engagement à venir. Dans V. Becquet et C. De Linares (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, (p. 35-53). Paris, France : L'Harmattan, Collection Débats Jeunesses.

LEBEAUME, J. (2010). *Contribution à l'étude de l'insertion curriculaire de l'éducation au développement durable : l'enracinement historique des tensions des éducations à... et de leur fragilité*. Actes du congrès de l'AREF, Université de Genève.

MARTINEZ, M.-L. et POYDENOT, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 8, 57-74.

SAUVE, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique : Un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 8, 147-162.

MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

TARDIF, M. & LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

VAN ZANTEN, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. Dans M. Tardif, M. et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (p. 207-223). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Elaboration d'indicateurs de développement d'une posture écocitoyenne chez les étudiants pour évaluer les effets de l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur

Rouba REAIDI, Fadi EL-HAGE, Christian REYNAUD, LIRDEF, Université de Montpellier et Université St Joseph de Beyrouth, Liban

Résumé

De nos jours, les institutions d'enseignement supérieur sont de plus en plus appelées à s'engager dans des démarches d'éducation au développement durable (EDD) en vue de contribuer à la formation d'écocitoyens responsables. Développer des indicateurs permettant d'apprécier l'efficacité des actions conduites dans ce sens devient nécessaire et fait l'objet d'une forte demande institutionnelle. Pour y répondre, nous proposons des indicateurs renvoyant à deux dimensions « relationnelles » de la posture écocitoyenne : l'appartenance à l'environnement non humain et l'empathie envers autrui. Nous avons opérationnalisé ces dimensions dans deux échelles psychométriques FAC et CEC que nous avons validés auprès de 682 étudiants Français. Les résultats obtenus ont montré que l'outil FAC/CEC est doté de bonnes qualités psychométriques et renvoie aux construits théoriques qui le sous-tendent.

Mots clés : *Éducation au développement durable, écocitoyenneté, indicateurs, appartenance à l'environnement non humain, empathie.*

Abstract

Nowadays, higher education institutions are increasingly called upon to get involved in education for sustainable development processes, in order to contribute to form responsible environmental citizens. There is a growing institutional demand to develop indicators that will allow assessing the efficiency of the actions taken in this area. In response to this need, we propose indicators that reflect two "relational" dimensions of the eco-citizen attitude: relatedness to non-human environment and empathy towards each other. To operationalize these dimensions, we have elaborated and validated two psychometric scales FAC and CEC. Data from 682 French students demonstrated that the questionnaire "FAC /CEC" has adequate psychometric properties and correlates with related theoretical concepts.

Key Words: *Education for sustainable development, environmental citizenship, indicators, relatedness to non-human environment, empathy*

Introduction

De nos jours, l'éducation au développement durable (EDD) connaît un regain d'intérêt considérable à l'échelle internationale. Elle apparaît dans un contexte de crises sociales et environnementales qui inquiètent et font réagir les institutions. Jamais le monde n'a paru si déchiré par la guerre, la crise financière, l'instabilité de la sécurité alimentaire, la pollution, l'épuisement des ressources naturelles et la diffusion des pandémies (Rifkin, 2012 ; Spring, 2004). Des craintes concernant « la précarisation de la vie et de la condition humaine » se font ressentir chez une grande partie de la population (Martinez, 2010).

Dès le début des débats sur les problèmes environnementaux, depuis la conférence des Nations Unies sur l'environnement humain tenue à Stockholm en 1972, l'éducation a été posée comme un moyen incontournable pour former des citoyens actifs, ayant la capacité et la volonté d'agir pour faire face aux défis environnementaux, sociaux et économiques que les sociétés affrontent et affronteront (Barth et al., 2007; Boutet et al., 2009 ; Mochizuki & Fadeeva, 2011). C'est ainsi que l'éducation à l'environnement (EE) voit le jour en France dans les années 1970 et l'éducation au développement durable (EDD) à la fin des années 1980.

L'Organisation des Nations Unies (ONU) a proclamé la période de 2005 à 2014, la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation au Développement Durable, dans le but d'introduire les principes, les valeurs et les pratiques du développement durable (DD) dans tous les champs de l'éducation et à tous les niveaux. L'objectif est de préparer des gens d'horizons divers à prévoir, faire face et trouver des solutions aux problèmes qui menacent la durabilité de la planète, afin de créer « un avenir plus viable du point de vue de l'intégrité de l'environnement, de la viabilité économique et d'une société juste pour les générations présentes et futures » (UNESCO, 2005, p.6).

Si le champ éducatif scolaire est fortement sollicité pour intégrer l'EDD dans ses pratiques (UNESCO, 2005), il n'en est pas moins pour l'enseignement supérieur¹⁸² qui, interpellé par les questions économiques, sociales et environnementales et par les diverses injonctions et prescriptions nationales et internationales, s'engage de plus en plus dans des démarches de développement durable (Barthes & Alpes, 2012 ; Cortese, 2003 ; Gough & Scott, 2007 ; Lambrechts et al., 2013).

C'est notamment l'intégration du développement durable dans les actions d'enseignement, de formation et de sensibilisation qui est désignée par « Éducation au développement durable (EDD) dans l'enseignement supérieur » (Lozano et al., 2013; Svanström et al., 2008). Il s'agit non seulement de former des spécialistes du développement durable (DD) mais aussi et surtout d'introduire le DD dans l'ensemble des formations proposées. Ces démarches se traduisent aussi bien par la gestion écologique des campus et l'organisation de la vie sociale que par des travaux de recherche, des enseignements spécifiques, de la formation et de la sensibilisation (Boer, 2013 ; Locke et al., 2009 ; Lozano, 2006).

Développer des indicateurs permettant d'apprécier l'efficacité et la pertinence des actions conduites dans ce sens devient nécessaire et fait l'objet d'une forte demande institutionnelle et sociale (Brégeon et al., 2008 ; Lambrechts et al., 2013; Lozano et al., 2013 ; Svanstrom et al., 2008).

Plusieurs types d'indicateurs d'éducation au développement durable sont recensés dans la littérature. Ils fournissent des informations sur les dispositifs politiques et pédagogiques mis en place en matière d'EDD à l'échelle des gouvernements et des établissements éducatifs (Bormann, 2013 ;

¹⁸² L'enseignement supérieur comprend « tout type d'études, de formation ou de formation à la recherche assurées au niveau postsecondaire par un établissement universitaire ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'Etat »(UNESCO, 1998). http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm

Tilbury & Cook, 2005 ; UNECE, 2005). Ils permettent de donner des renseignements sur les modalités d'intégration de l'EDD dans les cursus. Toutefois, l'impact que pourraient avoir les activités d'enseignement, de formation et de sensibilisation sur les apprenants est rarement pris en considération, malgré une demande accrue de la part des acteurs concernés (Fonseca et al., 2011 ; Rode & Michelson, 2008 ; Shriberg, 2002).

Nous proposons, dans le cadre de ce présent travail, des indicateurs fiables et pertinents permettant de piloter les stratégies et les dispositifs d'éducation au développement durable (EDD) dans les institutions d'enseignement supérieur. Dans cette perspective, il est d'abord nécessaire de préciser la finalité et les objectifs visés en matière d'EDD (Boeve-de Pauw, 2014).

En rassemblant sous un même terme les résultats d'apprentissage de l'éducation au développement durable (EDD), nous avons dégagé le construit « d'écocitoyenneté ». Avec ce construit, nous répondons à la question « Que vise-t-on à développer chez les individus participant à des programmes d'EDD ? »

L'Écocitoyenneté : corrélat de l'éducation au développement durable

Nous retenons le terme « écocitoyenneté » de la traduction des expressions anglaises « *environmental citizenship* » et « *ecological citizenship* » (Dobson, 2003, 2007 ; Dobson & Bell, 2006). Ces expressions ont également été traduites en Français par « citoyenneté environnementale » pour désigner la responsabilité de l'être humain par rapport à son environnement (Boutet, 2003).

Stapp et al. (1969, cité dans Bogner, 2002) associent l'écocitoyenneté à une prise de conscience des problèmes liés à l'environnement biophysique ainsi qu'à une capacité et une volonté d'agir pour les résoudre. Les deux dimensions « prendre conscience de la réalité environnementale » et « agir en fonction » sont reprises dans beaucoup de définitions attribuées à l'écocitoyenneté. Ainsi selon Kiss (cité dans Roesch, 2003, p.12), l'écocitoyenneté « *se manifeste par une conscience généralisée invitant les individus à prendre en compte dans leurs actions quotidiennes les conséquences que leurs actes sont susceptibles de produire sur leur environnement dans le présent mais aussi à moyen et à long terme* ».

Pour Legardez (2011, p.165) qui reprend la définition de l'ONU (2007), l'écocitoyenneté est reliée à la « nécessité pour l'individu d'avoir des gestes et des comportements responsables tant par rapport à son lieu de vie qu'à l'égard de ses semblables ». Legardez (2011) explique que par son étymologie, le terme d'écocitoyenneté ajoute à la dimension citoyenne celle de « l'éco » (Oikos ou habitat) qui renvoie à la responsabilité vis à vis du milieu de vie. Dans le même sens, Roesch (2003) explique que l'émergence du devoir de l'Homme envers son environnement remodèle la conception de la citoyenneté et la place sous une acception comportementale prenant en compte les contingences environnementales dans les comportements de tout un chacun.

C'est dans ce cadre que Chaib & Thorez (2007), D'Erm (2008) et bien d'autres auteurs qui ont rédigé des ouvrages sur les « éco-gestes » invitent à s'engager à vivre autrement et à adopter des comportements d'écocitoyens responsables : récupérer l'eau de pluie pour le jardin, trier et recycler les déchets domestiques, choisir des équipements et produits ménagers verts, faire son propre compost, utiliser la voiture de façon optimale, réduire les gaspillages de toutes sortes, etc.

Toutefois, selon Roesch (2003), ces comportements doivent s'intégrer dans un cadre beaucoup plus large que celui de l'application de règles et de lois et doivent s'ancrer profondément dans les idées de responsabilité, de justice, de solidarité et de participation.

Dobson (2007) explique que les individus peuvent très bien adopter des comportements écocitoyens mais sans en être convaincus et sans pour autant avoir développé des attitudes écocitoyennes : ils le font par peur d'être pénalisés ou juste pour être récompensés. Selon cet auteur, l'écocitoyenneté ne peut s'établir que si les individus s'engagent par eux-mêmes à assumer leurs responsabilités vis à vis de la collectivité et que s'ils sont conscients des impacts que peuvent avoir leurs actions sur la société. Ils devraient être prêts à abandonner certains de leurs intérêts personnels au profit du bien commun et de l'intérêt général.

Dans cette même logique, Boutet (2003, p.69) avance que « l'écocitoyenneté met en lumière les aspects démocratiques plutôt que les aspects économiques du rapport de l'humain aux ressources qui l'entourent » et explique que c'est le rapport de participation collective à l'utilisation des ressources qui est mis en jeu plus que le rapport individuel de consommation.

Dans la littérature concernant les pratiques, les objets et les résultats d'apprentissage reliés à l'éducation à l'environnement et au développement durable, deux approches de l'écocitoyenneté peuvent être distinguées.

La première approche est associée à l'application de règles et à l'adoption de comportements jugés adéquats. Elle fait écho à ce que Sauvé (2000) appelle la « responsabilité de surface » qui est reliée à « la prudence, au respect et à l'application de règles dans une perspective légaliste » (p.84). Elle est souvent reliée à une forme « injonctive » de l'EDD, très répandue au niveau international (Barthes, 2010 ; Jickling, 1992 ; Kopnina, 2011 ; Vare & Scott, 2007). Cette forme privilégie des cours de moral fondés sur des exemples de pratique d'acteurs entreprenant de « bons gestes » ou « de bonnes pratiques » (Lange, 2008) et renvoie à l'écocivisme, « une approche normative axée sur les devoirs et responsabilités du citoyen à l'égard surtout des ressources collectives » (Sauvé, 2000, p.5¹⁸³). Pour Kopnina (2011), cette approche est associée à une forme d'endoctrinement et pour Vare & Scott (2007), elle ne conduit qu'à des apprentissages à court terme.

La deuxième approche est appréhendée sous l'angle du lien indissociable qui unit l'Homme à son environnement. Elle est associée à la « responsabilité intégrale » qui suppose l'union entre le sujet et l'objet, entre l'Homme et la Nature « solidarité fondamentale » et entre l'être et l'agir « authenticité » (Sauvé, 2000, p.84). Elle repose, d'après Boutet (2003, 2013), sur le développement d'une relation bidimensionnelle avec l'environnement : une relation de solidarité avec les autres êtres vivants et une relation de responsabilité envers le maintien des systèmes de vie. La relation de solidarité se traduit par des sentiments d'appartenance et de connexion à l'environnement humain et non humain. Quant à la relation de responsabilité, elle suppose la conscience de son propre pouvoir d'action, l'exercice d'une pensée critique et l'acquisition d'habiletés de participation démocratique (Boutet et al., 2009).

En nous appuyant sur ce qui précède et dans un souci d'opérationnalisation, nous avons attribué au concept d'écocitoyenneté les quatre dimensions suivantes:

- Le développement de la prise de conscience des problématiques environnementales, sociales et économiques,
- Le développement de compétences critiques, éthiques et sociales,

¹⁸³ Nous faisons référence à la page 5 de la version électronique de l'article disponible sur : http://www.centrere.uqam.ca/public_html/pdf/publication/ERE4.pdf

- Le développement d'un lien affectif entre l'Homme et son environnement humain et non humain,
- Le développement de la volonté d'agir en faveur d'une société régie par le respect de l'autre et de l'environnement.

La troisième dimension est à caractère « relationnel et psychoaffectif ». Elle renvoie aux liens entre êtres humains d'une part et entre êtres humains et le reste de l'univers d'autre part. Nous avons donné à cette dimension la dénomination de « posture écocitoyenne ».

Notre objectif consiste à développer un outil permettant d'étudier l'impact des actions menées en matière d'EDD sur le développement de cette posture chez les étudiants.

Nous faisons l'hypothèse que le développement d'un lien affectif profond avec l'environnement humain et non humain est nécessaire pour déclencher la mobilisation des connaissances et compétences acquises, dans le but d'agir en faveur d'une société régie par le respect de l'autre et de la nature.

Plusieurs études empiriques recensées dans le champ de la psychologie environnementale ont abouti à des résultats allant dans le sens de cette hypothèse. A titre d'exemple, les travaux de Hinds & Sparks (2008), Leary et al. (2008), Schultz et al. (2004) et Sellmann & Bogner (2013) révèlent une corrélation positive entre les sentiments d'appartenance à la nature et les attitudes environnementales. D'autres études ont montré que l'appareillement à la nature, quelque soit l'angle sous lequel elle est appréhendée, permet de prédire des comportements pro-environnementaux (Mayer & Frantz, 2004 ; Nisbet et al., 2009 ; Schultz & Tabanico, 2007 ; Zelenski & Nisbet, 2014).

La posture écocitoyenne opérationnalisée par les concepts d'appareillement et d'empathie : proposition de l'outil « FAC/CEC »

La revue de la littérature montre que la relation à l'environnement non humain est prise en compte dans le cadre de l'évaluation des dispositifs d'éducation à l'environnement et au développement durable (Boeve-de Pauw, 2014). En psychologie environnementale, ont été développés des outils psychométriques se rapportant à la relation Homme/environnement non humain. Certains d'entre eux, comme la « *New Ecological Paradigm Scale* » de Dunlap & Van Liere (2000), la « *Connectedness to Nature Scale* » de Mayer et Frantz (2004) et « *l'Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment* » de Gagnon Thompson & Barton (1994), ont été employés pour évaluer les effets de dispositifs d'éducation à l'environnement (EE) et au développement durable (Ernst & Theimer, 2011 ; Frantz & Mayer, 2014 ; Kopnina, 2013 ; Lieflander et al., 2013).

Par contre, la relation à l'environnement humain est rarement prise en considération dans les processus de développement d'indicateurs d'EDD et dans les procédés d'évaluation des dispositifs d'éducation à l'environnement et au développement durable, malgré le fait qu'elle constitue l'un des aspects fondamentaux des attitudes, des valeurs et des compétences associés à ce type « d'éducation à ». Elle est illustrée dans les propos mettant l'accent sur le développement des compétences sociales (Barth et al., 2007 ; De Haan, 2006), l'acquisition des habiletés de participation à la vie démocratique (Boutet, 2003, 2013) et l'intériorisation des valeurs de solidarité et de justice

sociale (De Haan, 2006). Pour certains auteurs, elle constitue en soit une compétence à développer en matière d'EDD (De Haan, 2006 ; Roorda, 2010 ; Rychen & Salganik, 2003).

Dans le but de contribuer à l'élaboration d'indicateurs d'éducation au développement durable, nous proposons l'outil « FAC/CEC » dont la particularité réside dans le caractère bidimensionnel renvoyant à la relation Homme /environnement non humain (FAC) d'une part et Homme /environnement humain (CEC) d'autre part.

Pour refléter ces deux dimensions, nous nous sommes basés sur les construits théoriques suivants : l'apparement à l'environnement non humain (Searles, 1960/1986) et l'empathie envers autrui (Favre et al., 2005).

L'apparement est défini par Harold Searles (1960/1986) comme étant la capacité de se sentir formé des mêmes éléments que l'environnement non humain, et en même temps, différent et unique en tant qu'individu doté d'une conscience.

Pour Searles (1960/1986), l'apparement (A) est un sentiment de maturité affective pouvant alterner avec deux autres variables psychologiques que sont « la fusion » (F) et « la coupure » (C). La fusion correspond au stade affectif dans lequel une personne se sent en symbiose totale avec les éléments de son environnement non humain. A l'opposé, la coupure correspond à l'état d'une personne si absorbée émotionnellement par les problèmes humains qu'elle néglige l'environnement non humain dans sa réalité subjective.

Quant à l'empathie (E), elle est définie par Favre et al. (2005) comme étant la capacité de se représenter les intentions et les ressentis d'autrui tout en les distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même. Elle est à distinguer de deux autres modalités de la relation à autrui : contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions d'autrui.

La contagion émotionnelle (C) constitue un état fusionnel où la personne se laisse envahir par les émotions d'autrui et n'arrive plus à distinguer ses intentions et ses pensées de celles des autres. Quant à la coupure (C), elle consiste à se mettre à distance et à se couper des affects et des émotions d'autrui.

Elaboration et validation de l'outil « FAC/CEC »

FAC et CEC sont des échelles de mesure psychométriques¹⁸⁴. Pour être reconnues comme « valides », elles doivent suivre des étapes de construction particulières et doivent être soumises à des procédures de validation permettant de donner du sens aux résultats obtenus (Vallerand, 1989 ; Devellis, 2012). Les procédures de validation servent à confirmer que les échelles psychométriques renvoient bien aux construits théoriques qui les sous-tendent et permettent de préciser à quels autres variables et construits ces échelles peuvent être rattachées.

¹⁸⁴ « Les tests psychométriques permettent de déterminer les caractéristiques particulières d'un individu en se référant à une norme (population de référence). Ils évaluent son comportement général (personnalité et motivation par exemple) et ses aptitudes fondamentales telles que ses capacités de raisonnement, de communication, de leadership ou d'intelligence émotionnelle (...) Un test peut-être qualifié de "psychométrique" dans la mesure où il a fait l'objet d'une étude de validation statistique régulièrement vérifiée ». Définition tirée de Central Test sur http://www.centraltest.fr/ct_fr/qu-est-ce-qu-tests-psychometriques.php
Consulté le 14-09-2014

Le questionnaire FAC comprend trois séries d'items correspondant aux trois modalités psychologiques caractérisant le lien à l'environnement non humain (Searles, 1960/1986) : Fusion « F », Apparemment « A » et Coupure « C ».

Le questionnaire CEC comprend trois séries d'items correspondant à trois variables de la relation à autrui : Contagion émotionnelle « C », Empathie « E » et Coupure par rapport aux émotions « C » (Favre et al., 2009).

Dans les deux cas, les répondants doivent indiquer leur degré d'accord aux items sur une échelle de Likert de 5 points allant de « pas d'accord » à « d'accord ».

Méthodologie

L'échelle FAC a été construite et validée dans le cadre de ce travail. Quant à l'échelle CEC, elle a été élaborée et validée auprès d'un public d'adolescents par Favre et al. (2009). Pour cette échelle, nous nous sommes contentés de vérifier la structure factorielle et la cohérence interne auprès d'un public universitaire.

Pour élaborer le questionnaire FAC, nous nous sommes basés sur les travaux de notre équipe de recherche¹⁸⁵ (Reynaud et al., 2010; Hagège et al., 2009; Franc, 2012) sur le construit de « Fusion/Apparemment/Coupure » de Searles (1960/1986).

Tout d'abord, nous avons proposé une série de 41 items couvrant les trois dimensions F, A et C. Ensuite, nous les avons testés dans le cadre d'une étude pilote auprès de 205 étudiants Français (passation des questionnaires à la bibliothèque de l'Université Montpellier II). L'analyse statistique des réponses obtenues (analyse factorielle exploratoire et étude de la cohérence interne) a permis de sélectionner 21 items répartis en trois sous-échelles distinctes A, F et C.

Une fois les 21 items choisis, nous avons procédé à leur validation. Un questionnaire en ligne a été envoyé à tous les étudiants de l'université Montpellier II en France. Ce questionnaire englobe l'échelle FAC, l'échelle CEC, quelques variables personnelles (genre, âge, niveau d'éducation et discipline dominante des études) et six autres échelles de mesure d'attitudes, de valeurs et d'intentions d'agir envers l'environnement.

Sur les 682 réponses recueillies, nous avons étudié la corrélation entre FAC et chacune des six échelles (validité conceptuelle de FAC). Nous avons également vérifié la cohérence interne et la structure factorielle de chacune des échelles FAC et CEC.

La validité conceptuelle d'un instrument est prouvée lorsque ce dernier s'avère être corrélé à un critère mesurant un construit similaire ou lorsqu'il présente des liens devant exister théoriquement avec des concepts donnés (Allen & Yen, 1979, dans Vallerand, 1989).

Pour évaluer la validité conceptuelle du questionnaire FAC, nous l'avons mis en relation (étude des corrélations de Pearson) avec des échelles de mesure d'attitudes, de croyances et de valeurs environnementales : « *New Ecological Paradigm Scale NEP Scale* (Dunlap et al., 2000), *Connectedness to Nature Scale CNS* (Mayer & Frantz, 2004), *Responsability feelings regarding the environment Scale*

¹⁸⁵ Notre équipe de recherche est l'équipe « Didactique et Socialisation », l'une des composantes du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation (LIRDEF) à Montpellier.

(Kaiser et al., 1999), *Personal Moral Obligation items* (Stern et al., 1999), Echelle de mesure des valeurs égoïstes, altruistes et biosphériques (De Groot & Steg, 2008) ».

« *Connectedness to nature scale* » (CNS) est une échelle de mesure de la dimension affective de la connexion à la nature, construite conformément aux propos théoriques de Leopold (1949). Elle permet de déterminer à quel point les individus se sentent formés des mêmes éléments que la nature.

« *Connectedness to Nature* » est un construit similaire au FAC. Nous nous attendons à avoir des corrélations significativement positives entre Fusion et CNS d'une part et Apparement et CNS d'autre part. Quant à la corrélation entre Coupure et CNS, nous nous attendons à ce qu'elle soit significativement négative.

En ce qui concerne les quatre autres échelles, elles renvoient à des croyances, valeurs et intentions d'agir en faveur de l'environnement.

Plusieurs études empiriques ont montré que le développement de sentiments de connexion à la nature (dont les sentiments d'apparement) favorise l'adoption de croyances, valeurs, intentions d'agir et comportements pro-environnementaux (Kals et al., 1999 ; Mayer & Frantz, 2004 ; Nisbet et al., 2009 ; Schultz, 2002 ; Tam, 2013). En nous appuyant sur ces propos, nous faisons l'hypothèse que les sous-échelles « Apparement et Fusion » seront positivement corrélées à chacune des échelles « *New Ecological Paradigm, Responsibility feelings regarding the environment, Personal Moral Obligation* » et l'échelle des valeurs égoïstes, altruistes et biosphériques. Quant à la sous-échelle « Coupure », elle y sera négativement corrélée.

L'évaluation de la validité de construit d'un questionnaire consiste à démontrer que ce dernier est formulé de façon à refléter de manière adéquate le construit théorique qui le sous-tend (Vallerand, 1989).

Pour montrer que le questionnaire FAC renvoie bien aux trois dimensions de la relation « Homme/Environnement non humain » proposées par Searles (1960/1986) et que le questionnaire CEC renvoie bien aux trois dimensions du construit « Contagion émotionnelle (C), Empathie (E) et Coupure (C) » de Favre et al. (2005), nous avons eu recours à l'analyse factorielle exploratoire.

L'analyse factorielle permet de déterminer le nombre et la nature des facteurs qui expliquent les réseaux de corrélations existant parmi un ensemble de variables (Fabrigar et al., 1999). Nous l'avons utilisée pour vérifier la répartition des items des deux échelles FAC et CEC sur les trois facteurs représentatifs des variables A, F et C d'une part et C, E et C d'autre part.

Préalablement à l'analyse factorielle, nous avons effectué le test de sphéricité de Bartlett qui a conduit à rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les items ne seraient pas corrélés. Nous avons également calculé l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et obtenu une valeur de .91 suffisante pour entreprendre une analyse factorielle exploratoire (Bourque et al., 2006).

Conformément aux préconisations de Conway et Huffcutt (2003), nous avons opté pour l'analyse factorielle de type « Factorisation en Axes Principaux (PFA) » plutôt que pour l'analyse en composantes principales (ACP) ou l'analyse factorielle de type « Maximum de Vraisemblance ». Le critère de rotation fixé est le Promax puisque l'étude pilote a bien montré que les trois dimensions du questionnaire sont corrélées.

Pour identifier le nombre de facteurs à extraire, nous nous sommes appuyés sur l'interprétation du graphique des valeurs propres (*scree plot*), les facteurs à retenir étant ceux qui se situent avant le point d'inflexion.

La cohérence interne des sous-échelles FAC et CEC a été évaluée en calculant l'Alpha de Cronbach. Cet indice permet de déterminer l'homogénéité des items. Il indique dans quelle mesure ils sont corrélés entre eux et avec le score total et à quel point ils renvoient à la même dimension. La valeur de cet indice varie de 0 à 1. Plus sa valeur se rapproche de 1, plus la cohérence interne de la sous-échelle en question augmente (Devellis, 2012).

Résultats et analyses

En ce qui concerne le questionnaire FAC, l'analyse factorielle de type Factorisation en Axes Principaux conduit à l'extraction de trois facteurs qui expliquent 45.9% de la variance totale : facteur 1 (31.08%), facteur 2 (7.5 %) et facteur 3 (7.3%).

Les résultats obtenus sont en faveur de la validité de construit de ce questionnaire. FAC est formé de trois séries d'items correspondant chacune à un facteur : les items d'apparement correspondent au facteur 1, les items de fusion au facteur 2 et les items de coupure au facteur 3 (cf. Tableau 1). Toutefois, le modèle présente certaines failles : deux des items de coupure ne contribuent pas au facteur 3 et un item d'apparement contribue en même temps aux facteurs 1 et 2. Nous n'avons pas soumis ces items à des modifications dans le cadre de la présente étude étant donné qu'ils présentent des corrélations significatives avec la moyenne des scores de leurs sous-échelles et qu'ils contribuent à l'obtention de bonnes cohérences internes. Mais l'on gagnerait à le faire dans des études ultérieures.

Pour les items de fusion, quatre d'entre eux contribuent en même temps aux deux facteurs 1 et 2. Ce qui peut s'expliquer par le fait que les individus, qu'ils soient en apparement ou en fusion, développent des sentiments d'appartenance à la nature. Ils partagent des caractères en commun : les individus en fusion éprouvent, comme les individus en apparement, des sentiments de satisfaction et de plaisir quand ils agissent en faveur de la nature et ils sont angoissés à l'idée que l'environnement soit détruit. Il en découle que certains des items de fusion du facteur 2 rejoignent en même temps les items d'apparement du facteur 1. Mais la réciproque n'est pas vraie, le caractère fusionnel et symbiotique des items de fusion n'apparaît pas au niveau des items d'apparement, ces derniers ne saturent qu'au niveau du facteur 1.

L'échelle FAC a trait spécifiquement à la relation affective développée par les individus envers l'environnement non humain. Elle fait partie des échelles qui ont la particularité de déterminer si l'appartenance à la nature fait partie de la conception de soi. La plupart des échelles répertoriées dans ce champ, comme la « *Connectedness to Nature Scale CNS* » de Mayer & Frantz (2004), « *l'Environmental Identity Scale EIS* » de Clayton (2003), et « *l'Inclusion of Nature in Self INS* » de Schultz (2002) traduisent le rapport dichotomique suivant : existence ou non existence d'un sentiment d'appartenance à la nature. Ce qui distingue l'échelle FAC, c'est qu'elle permet d'affiner la dimension « existence d'un sentiment d'appartenance à la nature » en la déclinant en deux volets : sentiment d'appartenance à aspect fusionnel (fusion) et sentiment d'appartenance associé à une conscience de la singularité humaine (apparement).

Quant à la dimension « non appartenance à la nature », elle est mesurée par une sous-échelle indépendante intitulée « coupure ».

La cohérence interne des deux sous-échelles d'apparement et de fusion s'avère être bonne. Elle se traduit par des Alpha de Cronbach respectifs de 0,801 et 0,809.

Quant à la sous-échelle de coupure, bien que son Alpha soit moins bon que les autres (0,576), sa cohérence interne est considérée comme acceptable.

L'étude du lien entre FAC et les cinq échelles de mesure des attitudes environnementales a permis de montrer que l'échelle FAC peut être classée parmi les échelles psychométriques de mesure de la connexion à la nature. En effet, les deux sous-échelles « Apparement A » et « Fusion F » présentent une corrélation positive significative avec la « *Connectedness to Nature Scale CNS* » l'échelle traduisant le sentiment d'appartenance à la nature ($r = .63, p < .001$ pour A et CNS, $r = .60, p < .001$ pour F et CNS). Quant à la sous-échelle « Coupure », elle est corrélée significativement mais négativement à cette dernière ($r = -.51, p < .001$).

Un lien certain et fort est donc mis en évidence entre FAC et CNS. Pour montrer que ces deux tests sont tout de même distincts, nous avons procédé à une analyse factorielle de type Factorisation en Axes Principaux avec une rotation Varimax.

Une première dimension (qui explique 61% de la variance totale) regroupe les échelles d'apparement et de CNS avec des saturations respectives de .76 et .82. Une deuxième dimension (qui explique 20.02 % de la variance) regroupe les échelles « Coupure et Fusion » avec des saturations respectives de .34 et .27. Ces résultats confirment que CNS et FAC sont reliées mais distinctes, les sous-échelles n'appartenant pas à un même facteur.

De plus, le lien établi théoriquement entre le développement du sentiment d'appartenance à la nature et les attitudes, croyances et valeurs pro-environnementales a été vérifié empiriquement.

En effet, les sous-échelles « Apparement » et « Fusion » corrélaient positivement et de manière significative aux échelles suivantes : « Nouveau Paradigme Écologique NEP », « Valeurs biosphériques et altruistes », « sentiments de responsabilité vis à vis de la nature » et « obligations morales envers l'environnement ». Par contre, la « Coupure » corréla négativement et de manière significative à ces échelles (cf. Tableau 2).

Tableau 1 : Saturation des items du FAC sur trois facteurs

	Factorisation en Axes Principaux Rotation Varimax Questionnaire FAC		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
A1	.697	.021	-.090
A2	.507	.249	-.009
C3	-.485	-.214	.279
A4	.378	.071	-.015
C5	-,588	-.321	.153
F6	.508	.430	-.054
A7	.479	.098	-.187
F8	.526	.231	-.105
C9	-.300	-.237	.118
A10	.608	.112	-.072
A11	.644	.295	-.060

F12	.287	.653	-.106
C13	-.113	-.075	.455
A14	.446	.426	-.180
F15	.058	.719	.012
A16	.519	.214	-.207
F17	.342	.658	-.127
C18	-.019	-.009	.603
F19	.522	.543	-.029
C20	-.104	-.130	.511
F21	.030	.274	-.158

Les coefficients de saturation supérieurs au seuil de 0,3 sont marqués en gras.

Tableau 2 : Matrice de corrélations entre F, A et C et six autres variables d'intérêt

	NEP	Valeurs Biosphériques	Valeurs Altruistes	Valeurs égoïstes	Obligations Morales	Sentiments de responsabilité
A	.44	.67	.41	-.29	.71	.5
F	.39	.22	.22	-.23	.54	.35
C	-.32	-.52	-.26	.26	-.46	-.27

Les coefficients de corrélation sont présentés pour un seuil de significativité $p < .001$.

Ainsi, les résultats obtenus nous permettent de dresser le profil d'un individu en apparemment avec son environnement non humain : celui-ci, contrairement à l'individu en coupure, s'intéresse aux problématiques environnementales, manifeste du respect envers la nature, est vigilant aux conséquences de ses actes sur l'environnement et est enclin à s'engager dans des actions pro-environnementales.

En ce qui concerne l'échelle CEC, la matrice de structure issue de l'analyse factorielle de type Factorisation en Axes Principaux (PAF) avec rotation ProMax révèle la présence de trois facteurs expliquant 33.27% de la variance. Les trois sous-échelles sont corrélées entre elles de manière statistiquement significative : l'empathie est positivement corrélée à la contagion émotionnelle ($r = .544$, $p < .001$) et inversement corrélée à la coupure ($r = -.274$, $p = .002$). La contagion émotionnelle est inversement corrélée à la coupure ($r = -.127$, $p = .001$).

Toutefois, un flou pèse sur la différenciation entre « Empathie et Contagion » : certains des items de contagion et d'empathie saturer sur les mêmes facteurs.

En ce qui concerne la cohérence interne des trois sous-échelles, elle est traduite par des Alphas de Cronbach d'environ .6 pour l'empathie et la coupure et .8 pour la contagion. Ces valeurs sont suffisantes voir bonnes surtout qu'elles sont plus élevées que celles rapportées par Favre et al. (2009) : .57 pour la contagion, .62 pour l'empathie et .56 pour la coupure.

Rappelons que l'échelle « CEC » a été déjà validée auprès d'un public d'adolescents (Favre et al., 2009). Nous nous sommes limités à vérifier sa validité structurelle et sa cohérence interne auprès d'un public d'étudiants universitaires.

Nous avons noté qu'elle présente des corrélations avec les échelles de mesure des valeurs altruistes (égalité, paix, justice sociale et entraide), égoïstes (pouvoir social, richesse, autorité, influence et ambition) et biosphériques (respect et protection de l'environnement) de De Groot & Steg (2008). L'empathie est corrélée positivement aux valeurs altruistes ($r = .47$, $p < .001$) et biosphériques ($r = .28$, $p < .001$) et négativement aux valeurs égoïstes ($r = -.88$, $p = .022$).

Ces données suggèrent que l'empathie, telle que mesurée par la CEC, se rattache aux valeurs sociales associées à l'EDD. Mais ces résultats ne sont qu'exploratoires et nécessitent d'être complétés par des études ultérieures.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce qui précède le processus d'élaboration et de validation de l'outil FAC/CEC dans le but de l'utiliser pour étudier le développement de la posture écocitoyenne chez les étudiants.

Cet instrument est composé de deux échelles de mesure : Fusion/Apparement/Coupure FAC et Contagion émotionnelle/Empathie/Coupure CEC.

Dans la documentation que nous avons consultée pour les indicateurs de résultats¹⁸⁶ en EDD, l'accent est mis majoritairement sur l'acquisition de savoirs liés au DD et sur le développement d'attitudes pro-environnementales. Récemment, plusieurs travaux plaçant le développement des sentiments d'apparement à l'environnement non humain au centre des processus d'évaluation de l'éducation à l'environnement et au développement durable ont été publiés (Ernst & Theimer, 2011 ; Frantz & Mayer, 2014 ; Kopnina, 2013). Cependant et comme mentionné précédemment, très rares sont les recherches sur les indicateurs qui considèrent à la fois la relation à l'environnement humain et la relation à l'environnement non humain.

Nos résultats permettent d'initier une nouvelle piste en ce sens. En effet, nous avons élaboré un outil psychométrique « FAC/CEC » permettant de donner des renseignements sur les deux dimensions « relation à l'environnement humain » et « relation à l'environnement non humain » de la posture écocitoyenne.

S'il nous semble possible d'introduire « FAC/CEC » dans les opérations de pilotage de l'éducation au développement durable dans les institutions d'enseignement supérieur, il faudrait alors mener d'autres recherches permettant d'améliorer la robustesse des échelles psychométriques FAC et CEC.

En effet, il nous semble important de bien différencier statistiquement les items des deux sous-échelles « Apparement » et « Fusion » d'une part et « Empathie » et « contagion » d'autre part.

¹⁸⁶ Les indicateurs de résultat donnent des informations sur les impacts de la mise en œuvre des actions d'EDD. Ils portent sur l'apport éducatif de l'EDD, particulièrement son aspect qualitatif en terme de connaissances, de valeurs, d'attitudes et de choix (Bormann, 2013).

Cette différenciation nécessite probablement une légère modification dans la formulation des items et l'établissement d'une analyse factorielle confirmatoire permettant de vérifier la répartition des items sur trois facteurs distincts.

Il nous semble aussi important d'améliorer la consistance interne de la sous-échelle « coupure » qui est doté d'un Alpha de Cronbach qui, quoiqu'acceptable, n'est pas très satisfaisant.

Le questionnaire « FAC/CEC » pourrait être également testé auprès d'un public de lycéens. Sa validation auprès de ce public nous donnera l'opportunité d'élargir notre champ de recherche et d'élaborer des indicateurs d'EDD à destination des établissements scolaires.

Une première perspective consiste à utiliser l'outil « FAC/CEC » dans la construction d'indicateurs permettant de donner des renseignements sur le degré d'atteinte d'objectifs intermédiaires, c'est à dire pour déterminer l'impact sur les étudiants d'un module, d'un programme ou de toute autre action ponctuelle d'EDD.

Une deuxième perspective serait de l'utiliser dans l'élaboration d'indicateurs permettant d'étudier l'effet des actions menées en matière d'EDD au niveau d'une formation entière i.e au niveau d'un cursus « Licence », d'un cursus « Master » ou de toute autre formation diplômante. Un exemple d'indicateurs pourrait être de l'ordre de l'étude du pourcentage d'étudiants dont les scores en FAC/CEC ont évolué après un module ou un parcours universitaire donné.

L'outil « FAC/CEC » pourrait être employé seul car il possède des qualités intégratives, mais l'utilisation d'instruments reflétant d'autres aspects de la posture écocitoyenne, comme par exemple le développement de compétences critiques et sociales, l'acquisition de savoirs liés au DD et le degré d'engagement dans l'action, restent pertinentes en fonction des objectifs spécifiques visés par les concepteurs et les responsables des formations en question.

Bibliographie

- BARTH, M., GODEMANN, J., RIECKMANN, M., & STOLTENBERG, U. (2007). Developing key competencies for Sustainable education in higher education. *International Journal of sustainability in higher education*, 8, 416-430.
- BARTHES, A. & ALPE, Y. (2012). Les éducations à ..., un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 50,197-209.
- BOER, P. (2013). Assessing sustainability and social responsibility in higher education assessment frameworks explained. In S. Caiero, W.L. Filho, C. Jabbour, U.M. Azeitero, *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions, Mapping Trends and Good Practices around the world*, 121-137, Switzerland : Springer.
- BOEVE-DE PAUW, J. (2014). Moving environmental education forward through evaluation. *Studies in evaluational education*, 41, 1-3.
- BOGNER, F.X. (2002). The influence of a residential outdoor education programme to pupil's environmental perception. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (1), 19-34.
- BORMANN, I. (2013). Communicating education for sustainable development. In S. Caiero, W.L. Filho, C. Jabbour, U.M. Azeitero, *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions, Mapping Trends and Good Practices around the world*, 97-108, Switzerland : Springer.
- BOURQUE, J., POULIN, N., & CLEAVER, A. F. (2006). Evaluation de l'utilisation et de la réalisation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des Sciences de*

l'Education, 32 (2), 325-44.

BOUTET, M. (2013). Pour un leadership étudiant vers l'écodéveloppement des universités et des collèges, *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement, Hors-série 13*.
Disponible sur : <http://vertigo.revues.org/11599> ; DOI : 10.4000/vertigo.11599

BOUTET, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés. In L. Langlois et N. Rousseau, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrice*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

BOUTET, M., SAMSON, G. & MYRE-BISAILLON, J. (2009). La construction d'une citoyenneté environnementale au sein des programmes d'insertion socioprofessionnelle de jeunes en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (1), 111-132.

BREGÉON, J., FAUCHEUX, S., & ROCHET, C. (2008). Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable, Paris, MEN.

Disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/2008/27/0/Strategie_pour_l_EDD_23270.pdf Consulté le 14-07-2014

CHAIB, J., & THOREZ, J-P. (2007). *Ecocitoyen au quotidien*. Paris: Sang de la Terre.

CONWAY, J. & HUFFCUTT, A. I., (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6 (2), 147-68.

CORTESE, A.D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31 (3), 15-22.

D'ERM, P. (2008). *Devenir écocitoyen sans se ruiner et perdre du temps*. Grenoble : Glénat.

DE GROOT, J. & STEG, L. (2008). Value orientations to explain beliefs related to environmental significant behavior, How to measure Egoistic, Altruistic and Biospheric Value Orientations. *Environment and Behavior*, 40 (3), 330-354.

DE HAAN, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 12, 19-32.

DEVELLIS, R. (2012). *Scale Development. Theory and applications., Third Edition*. Los Angeles : SAGE Publications.

DOBSON, A. (2007). Environmental Citizenship : Towards Sustainable Development . *Sustainable development (15)*, 276-285.

DOBSON, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford : Oxford University Press.

DOBSON, A., & BELL, D. (2006). *Environmental citizenship*. London : MIT Press.

DUNLAP, R. E., VAN LIERE, K. D., MERTIG, A. G., & JONES, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new environmental paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425-442.

ERNST, J. & THEIMER, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17 (5), 577-598.

FABRIGAR, L.R., WEGENER, D.T., MAC CALLUM, R.C., & STRAHAN, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.

FAVRE, D., JOLY, J., REYNAUD, C. & SALVADOR, L.L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57, 363-382.

FAVRE, D., JOLY, J., REYNAUD, C. & SALVADOR, L.L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 211-227.

- FONSECA, A., AMANDA MACDONALD, A., DANDY, E., VALENTI, P. (2011). The state of sustainability reporting at Canadian universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12 (1), 22-40.
- FRANC, S. (2012). Savoirs, affectivités et comportements : articulation de trois dimensions pour comprendre comment se construisent les apprentissages dans le contexte de l'éducation à la biodiversité. Le cas de l'étude d'arthropodes à l'école primaire en France. Thèse de Doctorat, Université Montpellier II, Université de Sherbrooke.
- FRANTZ, C.M., & MAYER, F.S. (2014). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 85-89.
- GAGNON-THOMPSON, S.C. & BARTON, M. (1994). Ecocentric and Anthropocentric attitudes towards the environment. *Journal on Environmental Psychology*, 14, 149-157.
- GOUGH, S., & SCOTT, W. (2007). *Higher Education and Sustainable Development , Paradox and Possibility*. London : Routledge.
- HAGEGE, H., BOGNER, F.X & CAUSSIDIER, C. (2009). Evaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Education relative à l'environnement*, 8, 109-127.
- HINDS, J., & SPARKS, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28 (2), 109–120.
- JICKLING, B. (1992). Viewpoint: Why I don't want my children to be educated for sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5–8.
- KAISER, F., RANNEY, M., HARTIG, T., & BOWLER, P. (1999). Ecological Behavior, environmental attitude and feelings of responsibility for the environment. *European Psychologist*, 4 (2), 59-74.
- KALS, E., SCHUMACHER, D., & MONTADA, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature, *Environment and Behavior*, 31, 178-202.
- KOPNINA, H. (2013). Evaluating Education for sustainable development (ESD) : using Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Towards the Sustainable Development (EAATSD) scale. *Environment, Development and sustainability*, 15 (3), 607-623.
- KOPNINA, H. (2011). Education for sustainable development (ESD): The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18 (5), 699-717.
- LAMBRECHTS, W., MULÀ, I., CEULEMANS, K., MOLDEREZ, I., & GAEREMYCK, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65–73.
- LEARY, M. R., TIPSORD, J. M., & TATE, E. B. (2008). Allo-inclusive identity: Incorporating the social and natural worlds into one's sense of self. In H. Wayment & J. Bauer, *Transcending self-interest : Psychological explorations of the quiet ego*, 137-147, Washington, DC: American Psychological Association.
- LEGARDEZ, A. (2011). Eduquer au développement durable et faciliter la co-construction de savoirs pour une écocitoyenneté critique. Propositions et illustrations. In B. Bader & L. Sauvé, *Education, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*, 161-189, Laval : Presses de l'université de Laval.
- LEOPOLD, A. (1949). *A sand county almanac: With essays on conservation from Round River*. New York : Ballantine Books.
- LIEFLANDER, A.K., FROHLICH, G., BOGNER, F.X., & SCHULTZ, P.W. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. *Environmental Education Research*, 19(3), 370-384.
- LOCKE, R., KEMP, S., HUMPHRIS, D. (2009). *Sustainable development in higher education. A review of the literature and practice*. Southhampton: University of Southhampton.

- LOZANO, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 787–796.
- LOZANO, R., LUKMAN, R., FRANCISCO, LOZANO, J., HUISINGH, D. & LAMBRECHTS, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10–19.
- MARTINEZ, M.L. (2010). Approche anthropologique de la coconstruction d'identités écocitoyennes. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Disponible sur <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-c/education-au-developpement-durable-et-territoires/Approche%20anthropologique.pdf/view> Consulté le 12-07-2014
- MAYER, F. S. & FRANTZ, C. M. (2004). The Connectedness to Nature Scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 504-515.
- MOCHIZUKI, Y. & FADEEVA, Z. (2010). Competences for SD and sustainability. Significance and challenges for ESD. *International journal of sustainability in Higher Education*, 11, 391-403.
- NISBET, E.K., ZELENSKI, J.M. & MURPHY, S.A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behaviour. *Environment and Behavior*, 41, 715–740.
- REYNAUD, C., MAKKI, M., FRANC, S., CAPAPÉ, C. & FAVRE, D. (2010). Changement conceptuel et émotion : cas du sentiment d'appartenance. In S. Masmoudi & A. Naceur. *Du percept à la décision – Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*, 249-262, Bruxelles : De Boeck.
- RIFKIN, J. (2012). *Une nouvelle conscience pour un monde en crise : vers une civilisation de l'empathie*. Traduit de l'anglais (Etats-Unis) par Françoise et Paul Chemla. Paris : Les Liens qui Libèrent - Essai.
- RODE, H., & MICHELSEN, G. (2008). Levels of indicator development for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 14 (1), 19-33.
- ROESCH, A. (2003). *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif : le cas français*. Paris : L'Harmattan.
- ROORDA, N., (2010). Sailing on the winds of change. The Odyssey to sustainability of the universities of applied Sciences in the Netherlands. PhD thesis, Maastricht University.
- RYCHEN, D. S., & SALGANIK, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and wellfunctioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- SAUVE, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et post modernité, les propositions du développement durable et de l'avenir durable. In A. Jarnet, Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin, *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* 57-70, Whitehorse : Yukon College.
- Disponible aussi sur : http://www.centrere.uqam.ca/public_html/pdf/publication/ERE4.pdf Consulté le 14-07-2014
- SCHULTZ, P. W. (2002). Inclusion with nature : The psychology of human-nature relations. In P. Schmuck, & W. P. Schultz, *Psychology of sustainable development*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SCHULTZ, P.W., SHRIVER, C., TABANICO, J.J., & KHAZIAN, A.M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31–42.
- SCHULTZ, P.W., & TABANICO, J.J. (2007). Self, identity, and the natural environment : Exploring implicit connections with nature. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(6), 1219–1247.
- SEARLES, H. (1960/1986). *L'environnement non humain* (traduit de « The non human environment » en 1986). Paris: Gallimard.
- SELLMANN, D. & BOGNER, F. (2013). Effects of a 1-day environmental education intervention

- on environmental attitudes and connectedness with nature. *European Journal of Psychology of Education* 28 (3), 1077 – 1086.
- SHRIBERG, M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: strengths, weaknesses, and implications for practice and theory. *Higher Education Policy*, 15, 153-167.
- SPRING, J. (2004). *How educational ideologies are shaping global society: Intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the state*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- STERN, P. C., DIETZ, T., ABEL, T., GUAGNANO, G. A., & KALOF, L. (1999). A social psychological theory of support for social movements: The case of environmentalism. *Human Ecology Review*, 6, 81–97.
- SVANSTRÖM, M. ; LOZANO-GARCIA, F. ; ROWE, D. (2008). Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 339-353.
- TAM, K.P. (2013). Concepts and measures related to connection to nature : Similarities and differences. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 64-78.
- TILBURY, D., & K. COOKE. (2005). A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Frameworks for sustainability. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- Disponible sur : http://aries.mq.edu.au/projects/national_review/ Consulté le 8-05-2014
- UNESCO (2005). Plan international de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014),
- Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf> Consulté le 10-1-2012.
- VALLERAND, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologique : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30 (4), 662-680.
- VARE, P., & SCOTT, W. A. H. (2007). Learning for a change. Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- ZELENSKI, J.M., & NISBET, E.K (2014). Happiness and feeling connected : the distinct role of Nature Relatedness. *Environment and behavior*, 46, 3-23.

L'orientation, une « éducation à... » ?

Nathalie RICHIT, AMU, EA 4671 ADEF
et
Pierre CHAMPOLLION, UJF, EA 4571 ECP

Résumé

Dans les instructions officielles, l'orientation scolaire est passée, au cours du XX^e siècle, d'une approche procédurale et prescriptive à une approche plus éducative. Mais a-t-elle évolué pour autant ? La réforme des lycées de 2010 a introduit en 2^{nde} un enseignement d'exploration en économie afin d'éclairer les choix d'orientation. Les résultats d'une enquête en option d'exploration économique de 2^{nde} de lycée ont montré que, si les élèves avaient l'impression d'avoir acquis des connaissances pour ce faire, l'enseignante de la classe estimait de son côté que l'« éducation à l'orientation » ne relevait pas de sa discipline, mais des seuls conseillers d'orientation-psychologues (COP). Via un suivi longitudinal de 2.500 élèves ruraux du CM2 à la 2^{nde}, l'Observatoire de l'école rurale, lui, a constaté que les élèves se dirigeaient en priorité, pour s'informer sur l'orientation, vers leurs familles et leurs pairs, et non pas vers les personnels des collèges. Il a aussi établi que, dans les actions des projets d'établissement, l'orientation ne venait qu'en quatrième position. On est donc a priori loin dans les faits d'une « éducation à l'orientation » permettant à chaque élève de bâtir sa propre voie. Le projet d'orientation relèverait-il d'une « injonction paradoxale » ?

Mots-clés : Education à l'orientation, inégalité d'orientation, acteurs de l'orientation, projet d'orientation

Abstract

In the XXth century, educational guidance has moved from a procedural approach to an educational approach. The 2010 reform of France's lycées has introduced a course in exploring economics in year one to enlight choices on guidance. The results of a survey in a lycée has demonstrated that the teacher of the class thought that guidance is outside her subject, and is the field of psychologists and guidance counsellors (COP), even if the students consider that they have gained economic knowledge. With a longitudinal investigation about 2,500 pupils from CM2 to secondary school the Observatory of rural school (OER) has established that pupils head to families and other pupils rather than guidance counselors and secondary school teachers to get information about educational guidance. OER has also established that guidance education was not a priority in the secondary school projects. Educational guidance doesn't allow each student to build his own project. Would educational guidance project be only a "paradoxical injunction"?

Key words: Career guidance, educational guidance inequality, actors of the educational guidance, educational guidance project, guidance education

Selon le *Conseil de l'union européenne* (2008), « l'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière » (p.2). Cette orientation tout au long de la vie commence dans le cadre scolaire. Eduquer à l'orientation, c'est éduquer aux choix et, plus largement, à la citoyenneté, notamment. Ce qui rejoint dans une certaine mesure les grands objectifs de la majorité des « éducations à... » (l'« éducation au développement durable », par exemple). Mais cela suffit-il, au-delà du terme « éducation à l'orientation », pour considérer l'orientation comme une véritable « éducation à... » ?

L'orientation, d'hier à aujourd'hui

Jusqu'au début du XX^e siècle, la question de l'orientation ne se posait pas : le fils reprenait généralement le métier du père ! La problématique moderne de l'orientation, née avec les travaux de Pierre Naville (1945), se précise après la seconde guerre mondiale dans le cadre de la commission Langevin-Wallon (1944-1947). La politique de massification scolaire des années 1960 place l'orientation au cœur du système éducatif : il ne s'agit plus seulement d'adapter l'individu au marché du travail, mais aussi, tout en gérant les flux d'élèves, de permettre à chacun de trouver un métier où il pourra s'épanouir (*Nouvelles procédures d'orientation* de 1973). L'orientation scolaire passe ainsi progressivement d'une approche prescriptive à une approche éducative qui, renvoyant aux procédures administratives la gestion des flux, dissocie le pédagogique - l'orientation - et l'administratif - l'affectation - (Caroff, 1987).

Deux circulaires de 1996 introduisent ultérieurement l'« éducation à l'orientation ». L'acteur pédagogique principal, qui n'est pas décisionnaire¹⁸⁷ dans le cadre de la procédure d'orientation, en est le conseiller d'orientation-psychologue (COP). Il n'agit cependant pas seul : les COP complètent en effet les actions des équipes éducatives. Deux études de cas illustrent ces dernières pratiques professionnelles (éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en 2^{nde}) et organisationnelles (définition des axes majeurs du projet d'établissement dans des collèges ruraux et montagnards du quart sud-est de la France).

L'« éducation à l'orientation » dans un « enseignement d'exploration »

La réforme des lycées de 2010 (BO spécial n° 1 du 4 février 2010) introduit deux nouveautés : d'une part deux heures d'accompagnement personnalisé dans l'emploi du temps des élèves, dont une partie est consacrée à l'orientation, et d'autre part un enseignement d'économie pour tous les élèves de seconde, sous forme d'un enseignement d'exploration. Mieux orienter est l'une des priorités essentielles de la réforme. Ainsi, l'éducation à l'orientation vise à donner à chaque jeune les outils, les compétences et la méthodologie qui lui permettront de construire son parcours de formation et d'assumer progressivement les projets qui feront de lui un citoyen à part entière.

Les nouveaux enseignements d'exploration sont particulièrement propices à l'acquisition de ces compétences : ces différentes capacités, connaissances et attitudes peuvent y être travaillées, au cours des activités ordinaires de la classe ou lors de démarches de projet, sans faire nécessairement et automatiquement référence explicite à l'orientation. Il s'agit d'amener l'élève à analyser une situation et à produire des questionnements ; à définir ses besoins et les contraintes à prendre en compte ; à élaborer une démarche, une stratégie, et à la mettre en oeuvre en faisant des choix ; à

¹⁸⁷ C'est en règle générale le chef d'établissement.

justifier ses choix ou ses affirmations et à analyser et verbaliser ses difficultés ; à communiquer à l'écrit ou à l'oral sur ses choix. Les enseignements d'exploration sont au nombre de deux, d'une durée hebdomadaire d'une heure et demie chacun, dont l'un obligatoirement en économie et l'autre au choix de l'élève. Ces enseignements vont apporter des informations sur les séries du baccalauréat, les formations de l'enseignement supérieur et les débouchés possibles. Ils doivent permettre aux élèves de se projeter sur le moyen et le long terme et, de la sorte, d'éclairer les choix d'orientation.

Notre hypothèse est que les enseignements d'exploration à objet économique sont propices à l'éducation à l'orientation, notamment l'enseignement des « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion » (PFEG) qui a pour objectif de « permettre à l'élève de développer des capacités d'analyse de l'organisation économique et sociale, dans une perspective de formation d'un citoyen libre et responsable » et de « se construire des représentations précises en vue du choix rationnel et éclairé de poursuites d'études au lycée et dans l'enseignement supérieur » (BO spécial n°4, 2010, page 1). Le programme de PFEG énonce dans son introduction comme débouchés possibles dans l'enseignement supérieur « cycle licence, classes préparatoires, DUT, BTS dans les domaines des sciences humaines et sociales et principalement de l'économie, du droit ou de la gestion » (DUT, diplôme universitaire de technologie, et BTS, brevet de technicien supérieur, sont des diplômes sanctionnant une formation supérieure d'une durée de deux ans après le baccalauréat, à accès sélectif). Le programme proprement dit se compose d'une liste de thèmes, présentés sous forme de questions, visant à mettre en évidence le rôle spécifique des collectifs humains particuliers que constituent les organisations et, notamment, l'entreprise dans l'activité économique, en ciblant les champs de l'économie et de la gestion. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, PFEG privilégie la méthode « observer, analyser, conceptualiser » (OAC) : la phase d'observation s'appuie sur l'environnement de l'élève et sa connaissance de l'actualité, tandis que la phase d'analyse doit lui permettre de faire émerger le sens pour arriver à la compréhension du phénomène étudié et à sa conceptualisation. Comment cet enseignement d'exploration « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion » (PFEG) en seconde peut-il aborder l'« éducation à l'orientation » ? Nous avons suivi 29 élèves de PFEG et leur professeur. Notre corpus comprend divers documents, manuels, rapports, ainsi que des entretiens avec des enseignants d'économie. Notre objectif est de mieux connaître les pratiques des enseignants pour voir si les enseignements d'exploration en économie permettent d'aborder en seconde des thèmes directement liés à l'orientation. Dans le cadre d'entretiens semi-directifs enregistrés, nous avons posé aux enseignants notamment la question suivante : « Qu'est-ce qui, dans les enseignements d'exploration de seconde en économie, concerne l'orientation ? » et transcrit les entretiens. Nous avons fait le choix de présenter dans cette communication le cas d'une enseignante qui enseigne dans l'option PFEG à des élèves âgés de 15 à 16 ans. Nous avons également proposé un questionnaire aux élèves, assisté à des cours et discuté avec des élèves volontaires, dans le cadre d'entretiens de groupe.

Concernant l'éducation à l'orientation dans l'enseignement de PFEG, nos résultats montrent que, si les élèves ont l'impression d'avoir acquis des connaissances économiques et obtenu des informations sur les filières, même s'ils ont parfois des difficultés à se représenter les métiers auxquels mènent ces filières, l'enseignant, lui, n'est pas véritablement satisfait par son nouveau rôle.

La première question posée aux élèves était la suivante : « Quand tu entends orientation, quels mots ou expressions te viennent-ils à l'esprit ? » et la seconde : « Qu'as-tu appris en PFEG concernant ton orientation ? ». Pour les élèves, l'orientation c'est se préoccuper de leur avenir, études et métier futurs. Puis, c'est faire des choix, prendre des décisions. Les élèves ont l'impression d'avoir appris beaucoup de choses concernant l'orientation dans le cours de PFEG, particulièrement dans le domaine d'une meilleure connaissance des différentes filières comportant des cours d'économie en

première : ES (Economique et social) et STMG (Sciences et technologies du management et de la gestion). Mais certains semblent rester quand même démunis face aux choix qu'ils vont devoir effectuer.

Contrairement à ses élèves qui ont l'impression d'avoir beaucoup appris dans l'option PFEG en ce qui concerne leur orientation, tant du point de vue des contenus des matières enseignées dans certaines filières que des différents métiers exercés dans les entreprises, l'enseignante est donc insatisfaite. L'éducation à l'orientation n'étant pas sa préoccupation majeure, à la question « Qu'est-ce qui, dans l'enseignement d'exploration d'économie, concerne l'orientation ? », elle a envie de répondre « Rien », car elle se représente l'orientation comme un conseil individualisé, et non comme une « éducation à »... Lorsque nous lui suggérons de reprendre le programme officiel, elle extrait les chapitres sur les métiers dans l'entreprise : thèmes 6 « Qu'est-ce qu'une entreprise ? » et 9 « Quelle place pour l'individu dans l'entreprise ? » Dans sa classe de PFEG, son activité principale sur ce thème consiste en un apport de connaissances dans les champs de l'économie et de la gestion, ainsi qu'en une information sur les différentes séries de première, et particulièrement la série STMG. Elle n'a pas signalé que la méthodologie du travail en PFEG pouvait aider les élèves à acquérir des compétences relevant des sciences humaines et sociales qui pourraient leur être fort utiles, par exemple pour rechercher, traiter et analyser l'information, ou pour travailler en équipe.

L'analyse des prescriptions fait apparaître que si les objectifs sont explicités, rien n'est vraiment précisé quant aux moyens d'y parvenir. L'enseignante, en traitant le contenu du programme, en répondant aux questions de la classe, a malgré tout abordé des thèmes susceptibles d'aider les élèves. Elle s'en est rendu compte *a posteriori*, puisqu'elle déclare que « la découverte d'une entreprise lors d'une visite réelle ou virtuelle permet de prendre conscience des compétences et des parcours de professionnels ». Comme elle ne se sent pas concernée par le « Socle commun de connaissances et de compétences » censé être acquis en collège, elle s'intéresse prioritairement à sa discipline. Elle a une représentation de son rôle d'enseignant comme transmetteur de savoirs légitimes et, pour elle, seule sa discipline est légitime. Elle ne parle donc pas de métiers aux élèves, ayant « peur de leur dire des bêtises ». Pour elle, l'éducation à l'orientation ne relève pas de sa discipline, mais de professionnels, les conseillers d'orientation-psychologues, formés pour ce faire. Elle précise qu'elle a du mal à « faire la conseillère d'orientation ». Elle se sent d'autant moins concernée qu'elle n'est pas professeur principal dans cette classe, et que les décisions d'orientation en fin de seconde sont majoritairement fonction des résultats des élèves (Richit, 2010).

Quelques éléments d'éducation à l'orientation dans les collèges ruraux et montagnards du sud-est de la France

Dans le cadre d'un suivi longitudinal du CM2 jusqu'à la classe de 2^{nde} d'un panel de quelque 2.500 élèves issus des milieux ruraux et montagnards mené dans le quart sud-est de la France entre 1999 et 2005 (Champollion, 2005), l'*Observatoire de l'école rurale* (OER) a questionné les élèves de 5^{ème} et de 3^{ème} sur leurs pratiques d'information relatives à l'orientation. « A qui s'adressaient-ils en priorité », a-t-il été notamment demandé aux élèves du panel? Les résultats ont montré que les élèves tant de 5^{ème} que de 3^{ème}, et même au-delà en 2^{nde} GT (Champollion, 2008), se dirigeaient en priorité vers leurs familles et, surtout, vers leurs pairs. Le rôle éducatif des personnels éducatifs, aussi bien professeurs principaux, professeurs de disciplines que COP, n'y apparaît donc guère.

Si l'on se tourne vers les projets des établissements - ici des collèges - fréquentés par les élèves du panel, on peut constater - inquiétant parallèle ! - que dans leurs axes l'orientation n'est priorisée que dans 39% des cas, loin derrière la réussite scolaire qui l'est, elle, dans 82% des cas, alors que les élèves du panel, tant écoliers que collégiens, obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne de leurs congénères (Champollion, 2005, op. cit.) ! Dans les territoires montagnards isolés, par exemple, *l'effet de territoire* sur l'éducation limite en effet l'utilisation de toute la palette des voies d'orientation en orientant la majorité des choix effectués dans le cadre des procédures d'orientation vers des formations courtes de proximité (Champollion, 2013). L'« éducation à l'orientation », destinée à « élargir » les choix d'orientation des élèves, id est à permettre aux élèves, ainsi qu'à leurs parents et à leurs enseignants, du moins à ceux qui le souhaitent, en les aidant à s'affranchir des éventuelles « pesanteurs » locales, de diversifier leurs projets d'orientation, n'est ainsi mise en œuvre que via des actions ponctuelles... Censée aider les élèves à s'ouvrir sur l'extérieur afin de pouvoir, le cas échéant, c'est-à-dire s'ils le souhaitent, accéder sans « censure » intériorisée aux formations longues qui les intéressent, l'éducation à l'orientation n'est donc pas vraiment intégrée à la politique de l'établissement puisqu'elle n'en constitue pas un axe prioritaire dans la majorité des cas.

Les axes des « projets d'établissement » des collèges de la zone de montagne, comme du reste ceux du panel OER en général, ne correspondent donc pas majoritairement aux besoins les plus « criants » - l'orientation - de la scolarisation en zone de montagne qui ont été précédemment présentés (tableau ci-dessous). L'« ouverture »¹⁸⁸ du collège vers l'extérieur n'est en effet prioritaire que pour 43% des collèges, loin donc comme on l'a vu derrière la « réussite scolaire » et, surtout, l'« orientation », dont la difficile mise en œuvre, en *zone de montagne*, pèse largement sur le niveau d'aspiration¹⁸⁹ et sur le devenir scolaire et professionnel des élèves, donc in fine sur l'égalité des chances entre « urbains » et « montagnards », qui ne représente que la priorité de 39% des collèges (4^{ème} position).

Tableau : Principaux axes des projets d'établissement des collèges de la « base » générale rurale OER¹⁹⁰

Axes prioritaires du projet d'établissement	Taux de collèges concernés de la base OER rurale générale
<i>Réussite scolaire</i>	82
Santé / Citoyenneté	51
Ouverture	43

¹⁸⁸ Les partenariats noués par les établissements du 2nd degré ruraux, comme de la zone de montagne en général, concernent massivement d'autres établissements scolaires, collèges et lycées pour 71%, écoles pour 56%, et peu, soit 11%, les organismes « extérieurs » à l'EN qui, pourtant, seraient susceptibles d'apporter une contribution intéressante à l'« ouverture » du collège.

¹⁸⁹ Et même le niveau d'expectation.

¹⁹⁰ Dont les caractéristiques, au niveau du « rural isolé » notamment, rappelons-le, se rapprochent beaucoup de celles de la *zone de montagne*.

Orientation	39
Vie scolaire	15
TIC	9

Analyse critique, perspectives et comparaisons européennes

Au-delà des questions de procédure auxquelles l'orientation est trop souvent réduite (par la confusion entre orientation et affectation, entre processus pédagogique et procédure administrative, ces deux études relatives à quelques-uns des aspects pédagogiques de l'orientation posent le problème du partage des tâches et des modalités de collaboration institutionnelle¹⁹¹ entre COP, enseignants, chefs d'établissement, CPE, professeurs-documentalistes, etc. puisque leurs missions respectives insistent sur la nécessité à la fois d'enseigner, d'éduquer et de former, pour mieux insérer professionnellement. Ce qui pourrait du reste se révéler être un « bon » moyen de lutter contre les inégalités sociales (Landrier & Nakhili, 2010). Mais l'enseignant du second degré possède une conscience disciplinaire (Reuter, 2007), il est méfiant à l'égard des « éducations à » et des « compétences transversales » (Rey, 1996). Il veut bien enseigner, à la rigueur éduquer, mais il ne sait pas former (Richit, 2012). Et d'un point de vue didactique, il n'y a pas de « savoirs à enseigner » prescrits par l'institution et concernant l'orientation (Richit, 2015). Quant au COP, si l'on se réfère aux épreuves du concours, il est détenteur de savoirs en lien d'une part avec la psychologie de l'adolescent, les relations avec les élèves et leurs parents, et d'autre part avec l'économie, le marché du travail, la valeur du diplôme.

L'« éducation à l'orientation » doit-elle prioritairement répondre aux besoins des individus ou aux besoins de l'économie ? L'harmonisation des pratiques éducatives, qui relève de la seule compétence des Etats nationaux, a-t-elle pour seul objectif d'aider chaque élève à pouvoir s'orienter sur les « marchés » scolaires et professionnels ? Ainsi Laval et al. (2011) estiment-ils que, dans la « nouvelle école capitaliste », l'orientation en tant qu'outil de gestion des flux tend à trop prendre le pas sur l'enseignement. On est loin d'une « éducation à l'orientation » qui permette à chaque élève, sans ignorer pour autant le marché du travail, de trouver sa propre voie en fonction de ses goûts, intérêts et aptitudes. Orientation et insertion seraient-elles antinomiques ? Le projet d'orientation - synthèse prospective des aptitudes et des aspirations de l'élève, de l'état actuel et futur du marché du travail et des itinéraires de formation disponibles débouchant sur un parcours individualisé de formation projeté - ne relèverait-il toujours que d'une injonction paradoxale (Duru-Bellat et al., 1997)?

Références

CAROFF, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Paris : EAP.

CHAMPOLLION, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.

¹⁹¹ Sans compter la quasi-absence de formation professionnelle conjointe.

- CHAMPOLLION, P. (2008). « La Territorialisation des processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire ». *Education & Formations*, n° 77, DEPP, 43-53.
- CHAMPOLLION, P. (2005). *Impact de la scolarisation en zone de montagne sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 à la fin du collège*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Provence.
- Conseil de l'Union européenne. (2008). *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie*. Repéré à http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. & SOLAUX, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, 459-482.
- LANDRIER, S. & NAKHILI, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, n° 109, 23-35.
- LAVAL, C., VERGNE, F., CLEMENT, P. & DREUX, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte : Paris.
- NAVILLE, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- REUCHLIN, M. (1971). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Que sais-je ? n° 121.
- REUTER, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Education et didactique*, n°1 (2), 55-70
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF
- RICHIT, N. (2015). L'éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en seconde. *Recherches en didactiques* n°18 (sous presse)
- RICHIT, N. (2012). What contribution can the Humanities and Social Sciences make to career guidance in General and Technological Lycées? The case of Economics in Year One of Lycée in France. *Journal of Social Science Education*, 11(4), 49-61. DOI: [10.2390/jsse-v11-i4-75](https://doi.org/10.2390/jsse-v11-i4-75)
- RICHIT, N. (2010). *Le travail personnel des élèves de STG. Une approche socio-didactique*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Provence.

Éducation à la santé : l'aventure de la vaccination

Guy RUMELHARD, Université Paris Diderot

Résumé

Les cas des vaccinations est une situation d'éducation à la santé suffisamment complexe pour permettre des comparaisons avec les autres « éducations à ». Il comprend un savoir constitué d'essais et d'erreurs parfois catastrophiques, un savoir scientifique établi au laboratoire sur des animaux, puis appliqué à l'homme. On trouve alors une négociation ou un conflit entre plusieurs acteurs sociaux : l'état qui étend son autorité, les individus qui mettent en avant le souci de soi et leur singularité, les médias qui assurent la diffusion d'informations mais aussi mettent en avant le spectacle, le drame et l'émotion. L'objectif d'un enseignement sera de maintenir le savoir biologique et médical conçu avec une épistémologie renouvelée, comme médiateur entre l'Etat et les individus.

Mots clés : *Savoir biologique, Epistémologie de la biologie, Individualisme, Pouvoir, Conflit, Négociation.*

Abstract

The case of vaccinations is an educational situation at the health complex enough to allow comparisons with other 'educations to. "It includes knowledge consists of trial and sometimes catastrophic errors, scientific knowledge establishes in laboratory on animals and then applied to humans. Then there is a negotiation or conflict between several social actors: the state that extends its authority, individuals who put forward the care of the self and uniqueness, the media that ensure the dissemination of information but also highlight the spectacle, drama and emotion. The goal of education is to maintain the biological and medical knowledge designed with renewed epistemology, as a mediator between the state and individuals.

Keywords: *Biological Knowledge, Epistemology of biology, Individualism, Power, Conflict, Dealing*

Le thème de « l'éducation à la santé », a donné lieu à une multitude de publications de la part de nombreuses associations, des institutions et de plusieurs ministères, publications dirigées vers les scolaires et aussi vers divers publics.

Il ne s'agit bien évidemment pas ici de répéter les discours prescriptifs, les injonctions et les interdictions ou les précautions, ni de glorifier les progrès de la médecine dépendant des progrès de la biologie et qui permettent d'améliorer les soins et d'augmenter les guérisons ou du moins le sentiment « d'aller mieux ».

Le cas des vaccinations est suffisamment complexe pour permettre une comparaison avec d'autres « éducations à ». Il propose en effet un savoir empirique fait d'essais et d'erreurs parfois catastrophiques, un savoir scientifique établi au laboratoire sur les animaux quand c'est possible, mais aussi complété et rectifié dès qu'on sort du laboratoire et des expériences sur le modèle animal, l'intervention de plusieurs acteurs sociaux : l'autorité de l'état qui tend à s'étendre, le souci de soi des individus souvent regroupés en associations, l'information, le spectacle et l'émotion diffusés par les médias.

Dans cet exposé on suivra deux fils conducteurs. D'une part Georges Canguilhem précise que « *la validité d'un concept scientifique se confirme à proportion de sa vulgarisation* ». (1955 /1977. p. 162). « *Il ne devient vraiment scientifique qu'en s'incorporant à toute la culture contemporaine* (p. 163) ». La culture étant historiquement et géographiquement changeante, la vérité scientifique doit être rectifiée sans être pour autant récusée. Le savoir biologique est donc ouvert, d'où le mot d'aventure dans le titre. D'autre part les individus ayant désormais accès aux sources d'information scientifique et médicale, du moins dans les pays développés, cela permet au citoyen d'affronter directement le pouvoir. L'effacement de la médiation médicale semble conforme à la montée de l'individualisme postmoderne (A.M. Moulin 2000).

Pour faire cette analyse et tenter de transformer l'enseignement on peut partir des notions et mots clés employés par les diverses « éducations à » pour étudier comment ils s'insèrent dans la discipline scolaire des SVT ou bien au contraire partir d'un exemple de biologie (les vaccinations) en ouvrant la réflexion et en retrouvant au bout de l'analyse certains de ces mots-clés.

Notions et mots-clés des « éducations à »

Les « éducations à », qui forment une convergence sinon une unité, mettent en avant un certain nombre de notions et de mots-clés :

- droits de l'homme,
- citoyenneté,
- démocratie,
- responsabilité, et culpabilité,
- solidarité,
- élargissement des champs disciplinaires sinon même leur disparition,
- notions d'interdisciplinarité (trans, méta, pluri, a),
- incertitude concernant les décisions sociales à prendre,
- risque,
- globalisation,
- complexité,
- singularité,
- éthique,

- développement,
- santé
- etc.

Elles mettent aussi en avant un engagement dans des actions sociales. Concernant les élèves des collèges et des lycées elles impliquent donc des questions de laïcité. On peut également relever l'expression « science engagée » (Lange, 2008).

Partons donc de ces mots-clés pour interroger et critiquer, sinon remettre en cause les contenus des disciplines d'enseignement et leurs pédagogies, pour analyser les résistances et les obstacles.

La responsabilité

On peut fixer comme objectif d'enseignement commun à toutes les disciplines, ou bien comme objectif extra-disciplinaire la responsabilité. La définition juridique de la responsabilité est solide, mais en dehors de ce domaine son emploi est diffus et sans limites. D'une certaine façon on est responsable de tout et de tous.

1- A côté de l'écologie qui souligne les destructions non réversibles infligées à l'environnement, au niveau de la recherche en biologie moléculaire, un premier colloque international a lieu en 1970. Il est publié en anglais en 1971 et traduit en français en 1974 sous le titre : *La responsabilité biologique*. Ces questions sont désormais traitées sous la rubrique « éthique ».

A la suite de la création en France en 1988 du Comité consultatif national d'éthique l'INSERM a eu l'obligation de diffuser une information vers le public scolaire. Un colloque de l'UNESCO réunit le 4 novembre 2014 à Paris, animé par Dominique Rojat, et Gérard Bonhoure, Inspecteur Général de l'éducation nationale, a constaté le fait que l'éthique est entrée dans l'enseignement français depuis 20 ans.

2- Dans l'enseignement secondaire à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) une équipe interdisciplinaire dont je faisais partie analyse, de 1975 à 1980, quelques uns de ces concepts transversaux. Citons seulement Gilles Lipovetsky (1944-) à l'époque professeur de philosophie à Grenoble, qui participe à ce travail et a l'audace de publier en 1983 un livre intitulé « *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain* » qui a beaucoup d'écho. L'individualisme peut apparaître comme un obstacle à la solidarité et à la responsabilité, mais en fonction des situations analysées l'individualisme n'apparaît pas nécessairement comme un égoïsme ou une irresponsabilité.

3- Une autre approche possible consiste à se référer à divers petits livres écrits pour les élèves de terminale. Citons J.M. Domenach.(1994) *La responsabilité. Essai sur le fondement du civisme*, ou au livre d'Henri Atlan *La science est-elle inhumaine ?* (2002/2014), ou bien encore Forum Diderot : *la biologie est-elle un humanisme ?*

Conceptions de la santé

Suivons maintenant le chemin inverse qui vise à ouvrir les disciplines biologiques, à étendre leur domaine jusqu'à retrouver plusieurs de ces mots-clés.

1- L'enseignement de la biologie parle inévitablement de maladie non pas simplement comme faire valoir : maladie génétique, microbienne, diabète, hypertension, maladie auto-immune, cancer, etc. Réciproquement le médecin fait inévitablement appel à la biologie en demandant des analyses en laboratoire, analyses qui sont parfois réalisables en travaux pratiques au lycée.

2- Le concept de santé déborde largement celui des maladies individuelles ou collectives. Les vaccinations par exemple nous montrent deux premières raisons de cette extension :

- elles concernent des personnes qui ne sont pas encore malades et ne le seront peut être jamais,
- elles sont un objet complexe empirique, scientifique, politique et culturel comme je viens de la dire. A condition de ne pas réduire la médecine à une application de la biologie, en comprenant le pathologique comme une simple déviation du normal en hypo ou en hyper. (hypertension, hyperglycémie, etc.).

3- La santé est devenue progressivement un droit de l'homme imprescriptible et universel de seconde génération, et tout droit de l'homme implique d'articuler valeur, sens, et besoin, ce que je ne développerais pas ici. Pour cette nouvelle raison le mot santé renvoie à un horizon plus large que la maladie et le médical. Cette longue évolution depuis le milieu du XIX^e siècle a été scellée par sa définition officielle lors de la création de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 1947. Ce droit est renforcé en 1978 lors de la conférence d'Alma Ata. La priorité était alors mise sur la réduction des inégalités de santé dans les populations d'un pays ou entre les pays du nord et du sud. C'est un droit que l'on peut dire de « deuxième génération » par rapport aux droits énoncés au siècle des lumières. Il s'agit d'un « droit-créance » lié aux conditions concrètes de sa réalisation, « le système de santé » étant placé sous la tutelle des Etats modernes.

- Les Etats ont le devoir de mettre en place un système de santé, comme il a le devoir de le faire pour un système d'éducation, pour des logements, etc. C'est aussi l'un des axes prioritaires des aides humanitaires développées par les ONG qu'elles soient urgentistes ou consacrées au développement.
- La conférence d'Alma Ata tente aussi de donner une définition positive de la santé qui devient en quelque sorte une définition du bonheur.
- Nous proposerons aussi une définition de la santé non pas comme état à maintenir ou à rétablir, mais comme potentialité, comme valeur latente, comme « non-savoir propulsif » (Rumelhard G. 2012).

Les vaccinations

En tant qu'enseignant de biologie je propose donc de commencer par la biologie et plus particulièrement par le cas des vaccinations, situation complexe, les objectifs éducatifs intégrant une analyse d'un savoir scientifique rectifiable, de la responsabilité individuelle et sociale, (on retrouve donc la responsabilité) des anticipations, du choix entre deux risques, du pouvoir de l'état et des médecins, des refus, des résistances légitimes ou non, etc. Notons immédiatement le fait que ce savoir soit conçu comme éternel universel est un obstacle pour se faire comprendre.

A propos des vaccinations, le problème n'est pas de soigner, mais de se protéger par avance contre les maladies contagieuses pour éviter de tomber malade. Une solution empirique a longtemps existé consistant à inoculer la maladie « affaiblie » car on ne tombe pas (ou rarement) deux fois malade.

Initialement les vaccinations mêlent un savoir empirique, un savoir scientifique établi au laboratoire sur le modèle animal quand il existe, mais qui demeure rectifiable en particulier lors de son insertion sociale, c'est-à-dire lors des campagnes de vaccination à cause de la variabilité individuelle et des différences culturelles. L'intervention directe sur l'homme pose alors un problème éthique. Les maladies concernées sont contagieuses, mais avec des modalités variables, et sont souvent mortelles. Le danger résulte de l'absence de médicament, ou de résistances aux antibiotiques par exemple. Chaque cas demande une analyse spécifique.

Les médecins s'appuient sur une science établie et validée par des études épidémiologiques, statistiques et les procédures de *evidence based medicine* (Schwartz C., 2012) qui est souvent perçue comme universelle. Ils font appel à l'Etat pour renforcer leur puissance de contrainte en rendant certaines vaccinations obligatoires, le non respect étant accompagné de sanctions.

Cette obligation comporte un risque de soumission sans discussion critique et donc d'infantilisation. L'Etat peut bien évidemment être démocratique, dictatorial, militaire, religieux, colonial, etc. Les guerres, le statut de colonie favorisent peut être cette soumission. Il faut admettre un principe politique de bienfaisance de la part de ce pouvoir. L'échappement à la vaccination peut relever d'une ruse pour manifester une opposition à un pouvoir dictatorial.

Cette obligation s'appuie sur un calcul mathématique de probabilité conduisant à choisir entre deux risques de décès : celui de tomber malade à cause de la maladie (risque lointain), celui de tomber malade à cause du vaccin (risque immédiat). On met ici en œuvre un modèle mathématique qui implique plusieurs hypothèses réductrices. On peut citer le travail initial de Daniel Bernoulli en 1760 (Fagot Largeault 1989). La comparaison entre deux risques dont l'un est connu car il est choisi arbitrairement et l'autre pas, constitue le cœur de l'analyse statistique. C'est un objectif d'enseignement d'expliquer que l'on doit toujours faire un choix entre deux risques et non pas se situer face à un seul risque qui n'existerait pas si on ne faisait rien. On trouve ici une critique du principe de précaution récusé par les médecins.

L'individualisme fait oublier qu'on se vaccine aussi pour les autres car je suis un vecteur potentiel. « *Chacun d'entre nous dépend de l'intelligence et de la moralité de tous les autres* ». Il existe de plus des porteurs sains ! Cela suppose encore que le bien être collectif est la somme des intérêts individuels et qu'il n'y a pas de conflits entre intérêts divergents. La possibilité de conflits est pourtant un ferment permanent des sociétés démocratiques. On rencontre ici une éducation au pacte démocratique.

Cet appel à la responsabilité collective dans laquelle la défection d'un des partenaires porte tort à tous les autres peut se modéliser à l'aide du concept de percolation (Gilles de Gêne P. 1980) ou celui des « jeux coopératifs à n partenaires » inventés par J. F. Nash prix Nobel d'économie. Les partenaires peuvent être en accord ou en conflit. Mais si l'un d'entre eux ne coopère pas, ne s'associe pas, ne négocie pas, tous perdent (Fagot-Largeault A., 1996).

Au total voilà quelques pièces d'une « éducation à ». Sur le plan épistémologique les mots « problème, concept, obstacle, modèle, rectification », soulignent qu'il n'y a pas de vérité première, ni de vérité dernière. La didactique de la biologie a depuis 30 ans élargi considérablement le champ disciplinaire des sciences de la vie avec deux concepts. Le concept d'obstacle ne devrait plus être qualifié seulement d'épistémologique car il implique une culture sociale, « anthropologique »,

psychanalytique, la plus large possible. Ce concept remet en cause la pédagogie par investigation autonome de l'élève. L'un des types d'obstacle peut être qualifié d'idéologie si l'on se rend attentif à des notions apparemment banales et évidentes telles que l'idée de guérison grâce à la médecine ou par automédication. De son côté le concept méthodologique de modélisation, exige la coopération d'au moins deux disciplines, et souvent plus. Sur le plan éducatif on a donc rencontré les concepts de responsabilité, de solidarité, de risque, d'anticipation.

Evolution du savoir : révolution et dépassement

Au XIX^{ème} siècle Pasteur introduit une révolution avec la constitution de la microbiologie. Celle-ci est prolongée par l'immunologie qui était une « science en attente ». On peut choisir Pasteur plutôt que Claude Bernard car il fait des découvertes efficaces sur le plan médical. Par contre aucun des travaux de C. Bernard ne donne lieu à des applications individuelles ou sociales. Au XXI^{ème} siècle les conceptions de la microbiologie et de l'immunologie sont dépassées mais pas récusées

1- La microbiologie (le mot microbe est créé en 1878 par le général Sédillot), inaugure la naissance d'une médecine enfin efficace, mais aussi d'une idéologie qui lui est étroitement liée. Les commentateurs de Pasteur et les historiens des sciences parlent de révolution. Sur le modèle des physiciens et des chimistes, et à la suite de G. Bachelard on parle de rupture, de « séisme épistémologique ». C'est aussi un bel exemple d'interdisciplinarité.

Si l'on est aveuglé par cette gloire partiellement autoproclamée l'enseignant peut oublier le passé, et prophétiser un avenir de progrès sans limites. Il véhicule une utopie celle de soigner, de guérir et même de faire disparaître des maladies contagieuses. On peut actuellement décrire des antibiotiques, des sérothérapies etc.

Cette description se suffit à elle-même. Voilà un obstacle à toute réflexion didactique. Voilà ce qu'il faut déconstruire en dépassant un enseignement de biologie purement factuelle.

Cette vision pastorienne de la bactériologie est très réductrice et largement dépassée. Le microbe n'est bien souvent qu'une cause parmi d'autres, en relation avec un milieu donné à un moment donné. Tout microbe est en quelque sorte opportuniste.

Donnons quelques éléments d'appréciation de cette conception dépassée de la théorie microbienne des maladies. Tout d'abord en biologie les ruptures ne sont jamais complètes, ni totales. Pour aboutir à une définition objective des maladies il a fallu surmonter deux obstacles :

- le Mal personnifié comme une intervention extérieure,
- L'individu malade qui se considère toujours comme un cas singulier.

En fait le microbe désigné comme cause directe et unique semble objectiver le Mal comme une agression extérieure qui a une réalité matérielle observable ou cultivable. Dès 1943 dans la première page de sa thèse de médecine G. Canguilhem (1943/1966) affirme que « *La théorie microbienne des maladies contagieuses a dû certainement une part non négligeable de son succès à ce qu'elle contient de représentation ontologique du mal* ».

Evidemment cette théorie ontologique de la maladie est une idéologie très utile. Elle ouvre la possibilité d'agir sur un objet observable et cultivable *in vitro*. Elle ouvre la possibilité de guérir, sinon même de supprimer une maladie. Elle relie étroitement le médecin et le laboratoire de biologie. L'intervention sur les épidémies et les contagions implique une intervention de l'Etat. Les anciennes

interventions des hygiénistes trouvent ici une justification scientifique de leurs préconisations (isolement, quarantaine, lavages, etc.). Si donc le médecin s'appuie sur la science expérimentale, il devient également un agent exécutant les consignes d'un appareil d'état autoritaire, ou militaire, ou religieux, ou colonial, ou démocratique. On a pu parler avec Claire Salomon-Bayet (1986) de pastorisation de la société.

2- L'immunologie (Moulin, 1991) est le complément en miroir de la microbiologie. Pour chaque microbe on pense pouvoir inventer un vaccin spécifique. Le vaccin stimule les globules blancs spécifiques qui agissent directement ou par l'intermédiaire d'anticorps. Chaque vaccin diminue le nombre de malades. Mais le vaccin concerne alors des personnes qui ne sont pas encore malades et qui ne le seront peut être jamais, et certains vaccins présentent eux-mêmes un risque de décès. On est conduit à raisonner en bilan entre un bénéfice et un risque et non pas selon un principe de précaution. Par ailleurs la recherche d'un modèle animal est souvent difficile et a échoué dans plusieurs cas. L'existence d'un réservoir animal, le passage de l'animal à l'homme restent des questions ouvertes.

La variole devient le modèle « royal » des interventions. C'est en fait un cas unique. Comme ce virus est un parasite obligé de l'homme, qu'il n'y a pas de réservoir animal, et que les individus malades s'identifient facilement à cause des pustules sur le visage et le corps, l'OMS a pu déclarer en 1979 la disparition de la variole. Le virus est en fait cultivé dans des laboratoires et par ailleurs, étant rendu inoffensif, il sert pour fabriquer d'autres vaccins. L'idée de vacciner s'étend à tout. On a envisagé historiquement, et encore actuellement, de vacciner contre le cancer, mais aussi d'utiliser cette vaccination comme moyen de contraception, etc.

Précisons quelques unes des rectifications qui vont modifier la conception de la santé.

Vision en attaque/défense *versus* vision écologique de la maladie. Echanges avec le milieu, négociations

L'immunologie est l'opérateur de cette transformation. Conçue initialement comme science empirique anecdotique puis comme science expérimentale liée aux infections microbiennes selon un schéma en attaque/défense, elle est devenue un temps la science de la distinction et de l'opposition entre le soi et non soi, puis la science d'une organisation en système ou en réseau.

Elle est actuellement définie comme « science des frontières » (Napier D. in Moulin A.M. 1996) des organismes entre eux et avec le milieu, des relations continuellement renégociées avec le milieu. C'est devenu en quelques sortes une science écologique. La distinction entre l'intérieur et l'extérieur est remise en cause. Evoquons rapidement quelques situations. Le fœtus est toléré pendant la grossesse, bien que sa composition génétique soit pour moitié différente, ou totalement différente en cas de gestation pour autrui. Dans quelque rares cas, des faux jumeaux échangent des cellules. Une mère conserve toute sa vie des cellules de ses enfants, et un enfant ceux de sa mère. Il existe des parasitoses chroniques. Lors de certaines infections virales l'ADN du virus est incorporé à l'ADN de l'individu (cas du VZV). Au cours de l'évolution certaines bactéries ont été incorporées dans certaines cellules par endocytobiose. Les mitochondries, les chloroplastes sont considérés comme d'anciennes bactéries incorporées. A l'inverse les maladies auto-immunes correspondent à une destruction de certaines cellules par l'organisme lui-même.

L'individu devenu roi *versus* la puissance du médecin et de l'Etat

La diffusion de l'information scientifique se fait largement en particulier par Internet, les revues et les émissions de vulgarisation qui sont souvent d'un bon niveau et interactives. Elle s'accompagne d'une résistance positive qui consiste à lutter contre les tentatives de normalisation et de moralisation comportementales (sexualité, régime alimentaire, tabagisme). Le primat de l'expérience vécue conduit à définir une « qualité de vie » (QOL quality of life Leplège 1999). Le primat de son expérience subjective permet à l'individu d'établir ses propres normes de vie et de choisir éventuellement un traitement alternatif non validé par la médecine, soit aussi la revendication d'un refus de soin, en tous les cas d'un refus d'un acharnement thérapeutique

La prise en compte de la singularité de l'individu, devient progressivement possible par l'immunologie, et la génétique. De plus il se développe un mouvement visant à désacraliser la médecine. La responsabilité/culpabilité, d'un individu, de l'Etat, des chercheurs, en cas d'erreur ou simplement d'échec d'un traitement fait pourtant selon les normes de l'académie donne lieu à une recours en justice. L'erreur est jugée au civil ou au pénal. Il se dessine une rupture avec la toute puissance et l'omniscience médicale excessives. Il s'y ajoute chez les médecins eux-mêmes une tension entre la prise en charge d'un sujet singulier et le recours à des savoirs épidémiologiques statistiques *evidence based*.

Risque réel d'antiscience

Certains individus vont plus loin et remettent en cause le caractère scientifique du savoir lui même en supposant une variabilité individuelle, des preuves insuffisantes, des études incomplètes, des cas rares, mais aussi une falsification, de la corruption, l'action des lobbies pharmaceutiques, etc. Dans un livre surprenant Alexandre Moatti (2013) précise que ces contestations parfois violentes proviennent de personnes ayant un haut niveau d'études.

La démonstration de la scientificité est d'autant plus difficile à faire et donc à comprendre qu'il y a eu des erreurs historiques dramatiques (le cas de la tuberculine pour le BCG), mais aussi un effet placebo, une relation médecin malade (Balint), les règles de *evidence based medicine*. De plus la considération du grand nombre laisse échapper les cas rares

C'est donc un objectif d'enseignement que d'éduquer les élèves à un regard critique sur la médecine, qui ne doit pas pour autant devenir anti-scientifique,

L'éducation du public, l'accès de tous aux sources d'information et d'imagerie ne vont-elle pas transformer la donne et permettre au citoyen d'affronter directement le pouvoir ? Historiquement le corps médical a assuré la médiation entre l'Etat et l'individu animé du souci de soi. L'effacement de la médiation médicale serait conforme aux tendances individualisantes actuelles. La contestation de la scientificité de la science biologique, médicale (mais aussi physique) aggrave cet affrontement.

L'Etat libéral

Il existe actuellement un refus « libéral » des vaccinations. Certaines personnes disent comprendre le calcul des deux probabilités, mais décident quand même de « prendre leurs risques » pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Face à la montée des individualismes, évoquée précédemment, l'état transfère la responsabilité sur l'individu, et le culpabilise d'être malade, d'être responsable de sa maladie ! Cette autonomie n'a pas été systématiquement combattue par l'Etat qui bien au contraire dans certains cas a favorisé la thèse de la responsabilité individuelle. Le concept de facteur de risque y contribue. Les facteurs de risque concernent bien souvent l'environnement et la pollution, mais ceux-ci sont souvent traités pour eux-mêmes pour protéger la nature indépendamment de l'homme. Il faut relier environnement et santé. Un nouveau type de culpabilité s'insinue : la responsabilité. L'Etat admet le besoin d'autonomie du sujet mais l'instrumentalise à son tour en poursuivant ses objectifs propres. Abaissement des coûts, culpabilisation de l'engagement dans des conduites pathogènes, choix sexuels, prise de risques, etc. Il en est de même en médecine prédictive pour les maladies génétiques renvoyant la décision que l'on peut nommer eugénique à chaque couple.

La puissance du médiatique

Nous avons dit que les médias concourent positivement à la diffusion de l'information. Mais par ailleurs la nouvelle norme consiste à contester. La rébellion serait devenue une fonction, une injonction, une onction. Etre « insoumis et blessé » confère l'aura du banni et l'audience du starisé. Le schéma immunologique « en attaque défense », en combat, en lutte, et non pas en négociation fournit une image médiatique privilégiée fautive, difficile à récuser. L'explication scientifique d'un phénomène est sinon absente, du moins limitée à des causes immédiates résultant d'une succession dans le temps qui n'est parfois qu'une simple coïncidence. Une crise d'épilepsie gravement handicapante se déclenche à la suite d'une vaccination contre la rougeole chez un très jeune enfant. Cela entraîne une grande émotion et sa diffusion a entraîné une forte diminution des vaccinations ce qui a donc entraîné une recrudescence des décès. L'analyse a montré qu'il s'agissait en fait du syndrome très rare de Dravet, une épilepsie grave déclenchée par une fièvre qui n'a rien à voir avec la vaccination. Même rectifiée tardivement, l'information tronquée a eu un effet désastreux. Il n'y a bien souvent pas de retour différé d'information, de recherche d'autres causes, de documentation, de démenti. L'émotion domine et marque un arrêt et une autre forme de drame.

Conception de la santé et psychanalyse : un non savoir propulsif

Du côté de la subjectivité, de l'intuition, de l'expérience singulière, le sujet qui se voudrait dégagé de la médiation des professionnels de la santé peut-il aller au-delà des informations scientifiques ? Est-il délivré d'un autre type d'obstacle illustré par l'inconscient freudien ? On peut immédiatement noter un déni inconscient ou mythique, ou irrationnel de la maladie, la négation du mal, ou de la réalité des microbes, ou de la contagion.

L'épistémologie n'oublie pas de mentionner la psychanalyse. Dans son livre sur « *la formation de l'esprit scientifique* » Gaston Bachelard (1938) précise en sous-titre « *contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* ». G. Bachelard connaît la psychanalyste Françoise Dolto qu'il rencontre chez Jean Rostand à Ville d'Avray, et il la cite. Jean-Paul Valabrega psychanalyste a écrit « *Une théorie psychanalytique de la connaissance* » en sous-titre de son livre intitulé « *Phantasme, mythe* »

corps et sens ». G. Canguilhem écrit son article sur la guérison dans le n° 17 de la Nouvelle Revue de Psychanalyse (NRP 1978) et fait appel plusieurs fois dans d'autres articles à l'inconscient des scientifiques.

Dans l'optique de la psychanalyse la guérison n'est pas le but recherché, mais le signe d'une capacité retrouvée par le patient d'en finir lui-même avec ses difficultés, ses échecs de conduite sinon ses conduites d'échec. (Canguilhem, 1978)

Dans l'optique immunologique, c'est l'organisme qui se guérit grâce à ses propres forces. Il y a des régulations. Il faut stimuler le système immunitaire et non pas agir à sa place, le remplacer. On retrouve ici l'intention de la cure psychanalytique qui est de rétablir une dynamique permettant de s'appuyer sur ses propres forces. Dans les thérapies contre le SIDA on propose d'ouvrir des fenêtres de traitement pour laisser au système immunitaire le temps d'intervenir.

L'idéologie de la guérison, contient l'illusion d'un retour à l'état initial. Selon le deuxième principe de la thermodynamique la dégradation est inévitable. Il y a toujours un couplage de la création et de la dégradation et c'est une dure épreuve de réalité. On peut encore noter le fantasme de vouloir éliminer toutes les maladies. La bonne santé c'est prendre des risques. C'est un non savoir propulsif. Ce n'est pas un état mais une faveur latente. La menace de la maladie est indispensable. Un objectif de l'enseignement sera de promouvoir une éthique du risque, et non pas éthique de la peur de tomber malade (Rumelhard G. 2006).

En conclusion la responsabilité de l'enseignant de SVT serait de maintenir cette médiation scientifique entre l'individu centré sur sa singularité ou sur « le souci de soi » et l'Etat ou toutes les formes de pouvoir qui visent à étendre leur influence, en développant une nouvelle conception de la vérité scientifique en biologie et en médecine conforme à cette épistémologie spécifique de la biologie sans chercher à l'engager du côté du pouvoir.

Bibliographie

- CANGUILHEM, G. (1955/1977). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris : Vrin.
- CANGUILHEM, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- CANGUILHEM, Georges (1978). Une pédagogie de la guérison est-elle possible ? *NRP*, 17
- FAGOT-LARGEAULT, A. (1989). *Les causes de la mort. Histoire naturelle et facteurs de risque*. Paris : Vrin.
- FAGOT-LARGEAULT, A. (1996). *Aspects éthiques des politiques de vaccination* In Moulin A.M. *L'aventure de la vaccination* Paris : Fayard p. 386-389.
- FOUCAULT, M. (2012). *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France 1979-1980*. Paris : EHESS Gallimard, Seuil.
- FOUCAULT Michel (2012) *Le gouvernement de soi. Cours au Collège de France 1982-1983*. Paris : EHESS, Gallimard, Seuil.
- FULLER Watson (ed) (1974 trad) *Responsabilité biologique*. Paris : Hermann.
- LANGE, J-M. et VICTOR, P. (2008). Didactique curriculaire et éducation à..., la santé, l'environnement, et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 31
- LEPLEGE, A. (1999). *Les mesures de la qualité de vie*. Paris : PUF Que sais-je ?

- LIPOVETSKI, G. (1983). *L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard (1989. Poche Folio).
- MOATTI, A. (2013). *Alterscience. Postures, dogmes, idéologies*. Paris : Odile Jacob.
- MOULIN, A-M. (1991). *Le dernier langage de la médecine. L'histoire de l'immunologie de Pasteur au SIDA*. Paris : PUF.
- MOULIN, A-M. (2013) *Histoire croisée de la microbiologie et de l'immunologie* In KUPIEC J.J. *La vie et alors ? Débats passionnés d'hier et d'aujourd'hui* (p. 147-176). Paris : Belin.
- MOULIN, A-M. (éd) (1996). *L'aventure de la vaccination*. Paris : Fayard.
- MOULIN, A-M. (2000). Les sociétés au siècle de la santé. *Médecine/science, (16)*. 1186-1191.
- PONTALIS, J-B. (dir) (1978). L'idée de guérison. *Nouvelle Revue de Psychanalyse, 17*, 274 pages.
- RUMELHARD, G. (2006). *Ethique du risque, éthique de la protection et de la peur. La bonne santé c'est prendre des risques, les assumer et en triompher*. In COQUIDE Maryline (dir) *Epidémiologie*. Paris : ADAPT-Vuibert.
- RUMELHARD, G. (2012) *La santé : concept populaire, scientifique, sociopolitique*. In *La biologie élément d'une culture*. Paris : SNES ADAPT.
- SALOMON-BAYET, Cl. (dir) (1986). *Pasteur et la révolution pastorienne*. Paris : Payot.
- SCHWARTZ Daniel (1963) *Méthodes statistiques à l'usage des médecins et des biologistes*. Paris : Flammarion.
- SCHWARTZ, Cl. (2012). La preuve par les chiffres (evidence based): de quoi s'agit-il? *Statistique et enseignement 3 (2)*, 3-21.

Faire de l'éducation à l'écocitoyenneté au deuxième cycle du secondaire : appréciation, intérêt et engagement d'élèves et d'enseignants lors de démarches interdisciplinaires sur des QSVE¹⁹²

Geneviève THERRIAULT, Ph.D., professeure et directrice des études supérieures en éducation, Unité départementale des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski (UQAR), Isabelle ARSENEAU, M.A., doctorante en didactique, professionnelle de recherche et chargée de cours, Université Laval, Québec, Canada

Barbara BADER, Ph.D., professeure titulaire de la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Canada

Émilie MORIN, M.A., professionnelle de recherche et chargée de cours, Université Laval et UQAR, Canada

Résumé

Une démarche d'enseignement interdisciplinaire de même qu'un débat encadré sur des questions environnementales socialement vives ont été mis en œuvre dans des classes du secondaire au Québec. Ces situations d'apprentissage et d'évaluation furent mises au point afin de s'intégrer le plus harmonieusement possible aux curriculums actuels de la formation générale des jeunes, dont certaines considérations portent sur l'éducation à l'écocitoyenneté. Ces parcours éducatifs nouveaux, lesquels favorisent l'interdisciplinarité et la translittératie, ont été élaborés dans la perspective du renforcement du pouvoir agir des jeunes et du développement du sens critique autour des enjeux environnementaux. Un regard rétrospectif est porté sur les points de vue d'élèves et d'enseignants quant au déroulement de ces activités. Les effets possibles de telles stratégies didactiques sur certaines facettes de l'engagement scolaire et écocitoyen des élèves sont discutés.

Mots-clés : *Interdisciplinarité, engagement écocitoyen, engagement scolaire, questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE), didactique (sciences et sciences humaines).*

¹⁹² Les chercheuses sont membres du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). La recherche dont il est question ici est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, Geneviève Therriault et Barbara Bader, 2012-2015).

Abstract

An interdisciplinary teaching approach framed as a debate on socially controversial environmental issues were implemented in secondary classes in Quebec. These learning and evaluation situations were developed to integrate as smoothly as possible with current curriculum of general education of young people, including eco-citizenship education. These new educational pathways, which promote interdisciplinarity and transliteracy, were developed from the perspective of empowerment and development of critical thinking competencies about environmental issues. We also look back on the views of students and teachers on the progress of these activities. The possible effects of such teaching strategies on certain aspects of the student school and eco-citizen engagement are discussed.

Keywords: *Interdisciplinary, environmental citizen engagement, academic engagement, socially and environmental controversial issues (QSVE), didactic (science and humanities).*

Introduction

Cette étude s'intéresse à l'appréciation, l'intérêt et l'engagement d'élèves et d'enseignants lors de l'intégration en classe de démarches interdisciplinaires sur des questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE), dans la perspective de faire de l'éducation à l'écocitoyenneté au deuxième cycle du secondaire. Certains éléments de la problématique sont d'abord précisés ainsi que nos intérêts de recherche, le contexte de l'étude et les buts poursuivis. Par la suite, les principaux éléments du cadre théorique, à savoir les concepts d'engagement scolaire et d'engagement écocitoyen, sont abordés. La méthodologie employée est présentée tout comme les deux démarches d'enseignement qui furent mises à l'essai : un îlot interdisciplinaire de rationalité autour des changements climatiques et un débat encadré sur la question de l'exploitation des hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent. Quelques résultats se rapportant aux concepts évoqués sont présentés pour enfin dégager différentes pistes de discussion.

QSVE et éducation à l'écocitoyenneté au secondaire

Plusieurs chercheurs recommandent aujourd'hui un enseignement citoyen des sciences et des sciences humaines qui traiterait de « questions socialement vives à caractère environnemental » (QSVE) (Legardez et Simonneaux, 2011; Tutiaux-Guillon, 2011). Recourir à ces questions, qui mobilisent et divisent, permettrait d'enrichir certains aspects du rapport aux savoirs scientifiques des élèves, mais aussi d'envisager de nouvelles manières de s'engager face à l'environnement et dans les apprentissages scolaires. Ces recherches poursuivent également des visées d'éducation relative à l'environnement (ERE) et au développement durable (EDD) (Bader et Sauvé, 2011; Lange, 2013).

Dans ce contexte, notre équipe de recherche a mis en œuvre une démarche d'enseignement interdisciplinaire de même qu'un débat encadré sur des questions environnementales dans des classes du deuxième cycle du secondaire au Québec. Cette recherche vise à mieux cerner les effets possibles de ces stratégies didactiques sur l'engagement scolaire et les formes d'engagement écocitoyen d'élèves et d'enseignants, en plus de caractériser certains aspects de leurs rapports aux savoirs scientifiques. Ces parcours éducatifs nouveaux, lesquels favorisent l'interdisciplinarité, ont été élaborés dans la perspective de renforcer le pouvoir agir des jeunes ainsi que leur sens critique autour des enjeux environnementaux. Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui ont été élaborées visaient à s'intégrer le plus harmonieusement possible aux curriculums actuels de la formation générale des jeunes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et Sport (MELS), 2007), dont certaines considérations portent sur l'éducation à l'écocitoyenneté.

En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* clarifie la place accordée aux questions environnementales et à la formation citoyenne. Ce programme vise le développement de compétences s'articulant autour de cinq domaines généraux de formation, dont *Environnement et consommation*, ayant le but d'amener l'élève à maintenir une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement (MELS, 2007, ch. 2, p. 9). En *Science et technologie*, un des domaines disciplinaires du programme, les idées de contexte sociétal, de complexité, de position critique et de citoyenneté sont très présentes. Dans les domaines liés aux sciences humaines au deuxième cycle du secondaire, notamment celui d'*Éthique et culture religieuse*, les enjeux environnementaux permettent d'aborder différents thèmes dans la perspective de questionnements éthiques.

Objectifs poursuivis

Deux SAÉ ont ainsi été mises à l'essai dans une école secondaire publique de la région du Bas-Saint-Laurent au Québec (Canada), expériences sur lesquelles un regard rétrospectif est porté. Il s'agit d'illustrer l'appréciation et l'intérêt des élèves et des enseignants quant au déroulement de ces activités, les rôles joués par ces acteurs ainsi que les contraintes institutionnelles. L'objectif est aussi de préciser en quoi ces démarches stimulent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, mais aussi si elles contribuent au renforcement de leur pouvoir agir à l'égard des questions environnementales. Deux concepts émanent donc de ces objectifs, à savoir l'engagement scolaire et l'engagement écocitoyen. À ce dernier concept, est reliée l'idée du renforcement du pouvoir agir (*empowerment*).

Repères théoriques

Le concept d'engagement scolaire

Au regard de l'engagement scolaire, une littérature principalement anglo-saxonne propose une lecture plutôt « psychologique » de ce concept. Apparue dans les années 1980, l'étude de l'engagement de l'élève (ou du désengagement) avait alors pour but de mieux comprendre et de réduire le décrochage scolaire (Finn et Zimmer, 2012). Ce concept émerge de nombreuses recherches issues de domaines fort différents, de travaux sur la motivation, sur le climat de classe, sur les attitudes des élèves et sur l'apprentissage autorégulé (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004, Fredricks, 2011). En 1992, une première définition de l'engagement scolaire fut proposée par Newmann, faisant alors référence au degré d'investissement et d'effort de la part de l'apprenant pour en arriver à réaliser les apprentissages liés au travail de nature académique : « *the student psychological investment in and effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills, or crafts that academic work is intended to promote.* » (p. 12).

Plus récemment, des chercheurs (Appleton, Christenson et Furlong, 2008) ont élaboré une définition multidimensionnelle de l'engagement scolaire, comportant de trois à quatre dimensions. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes inspirées des quatre dimensions de l'engagement scolaire définies par Appleton *et al.* (2008), Finn et Zimmer (2012) et Fredricks (2011) – soit l'engagement académique, social, cognitif et affectif – afin de mieux cerner l'engagement des jeunes lors de la réalisation en contexte scolaire de démarches interdisciplinaires sur des QSVE. Or, dans cette recherche de type exploratoire et qualitative, ces quatre dimensions n'ont pas été intégrées de façon systématique à travers les outils de collecte de données, et ce, étant donné que le processus de construction des repères théoriques de cette recherche est évolutif et itératif.

Néanmoins, ces quatre dimensions permettant de cerner l'engagement scolaire demeurent très inspirantes pour la suite des travaux :

- L'engagement académique concerne les comportements reliés au processus d'apprentissage (dans les apprentissages en classe, dans les tâches et les activités de l'école).
- L'engagement social cible les comportements de l'élève qui s'avèrent conformes aux règles écrites et non-écrites de la classe.
- L'engagement cognitif s'observe lorsque que l'élève dépense l'énergie requise (efforts) pour comprendre des idées complexes, acquérir des habiletés difficiles à maîtriser et dépasser les exigences minimales.

- L'engagement affectif se veut une réponse émotive caractérisée par un sentiment d'engagement de l'élève dans l'école et dans un ensemble d'activités ayant de la valeur à ses yeux.

Selon Fredricks (2011) et Lessard, Lopez, Poirier, Nadeau, Poulin et Fortin (2013), diverses conditions soutiennent l'engagement scolaire, que nous cherchons ici à mieux comprendre. Il y a le soutien pédagogique, qui consiste à promouvoir l'engagement de l'élève à travers l'élaboration de SAÉ adaptées aux caractéristiques des apprenants et des cibles d'apprentissage à atteindre. Le soutien émotionnel réfère à la relation entre l'enseignant et ses élèves, laquelle peut contribuer, lorsqu'elle est positive, à augmenter la réussite des élèves ou, lorsqu'elle est négative, à faire diminuer les performances des élèves. L'encadrement renvoie quant à lui à la gestion éducative, à l'ordre et à l'organisation de la classe. La pertinence de la tâche se décline de la manière suivante : « [...] les élèves perçoivent qu'ils ont des occasions pour réussir, qu'ils sont capables d'apprendre et que l'expérience d'apprentissage est adaptée à leurs intérêts. » (Lessard *et al.*, 2013, p. 7). Enfin, il semble que certains éléments de gestion de classe favorisent l'engagement. Il s'agit de la qualité des consignes, des orientations et des rétroactions durant l'activité.

Les concepts d'engagement écocitoyen et d'empowerment

En puisant dans une littérature récente (Corcoran et Osano, 2009) des domaines de l'ERE et de l'EDD, le concept d'*engagement écocitoyen* est défini afin de comprendre ce qui caractérise la manière dont les jeunes, notamment, envisagent l'environnement, comment ils caractérisent leur rapport à la nature ainsi que leur rôle en tant que citoyen. De ces écrits, il ressort que le renforcement du pouvoir agir (*empowerment*) peut notamment être relié à l'engagement social et politique des jeunes à l'égard de l'environnement (Bader, Morin, Therriault et Arseneau, 2014).

Revenons sur quelques aspects documentés de cet engagement chez les jeunes. Bien que différentes études identifient chez certains jeunes une forme de paralysie et de fatalisme face à la situation environnementale actuelle (Connell, Fien, Lee et Sykes, 1999; Fielding et Head, 2011), lorsqu'ils agissent, les jeunes le feraient surtout sur le mode des *petits gestes verts* (par exemple : recycler, utiliser le transport en commun), de manière conventionnelle, sans trop réfléchir à la portée de leurs actions. À cet égard, les jeunes feraient preuve de cynisme quant aux conséquences des gestes qu'ils posent, mais les posent néanmoins par manque d'information ou d'exemples probants quant aux alternatives possibles (Connell *et al.*, 1999). En outre, des études tendent à illustrer un sentiment d'impuissance ainsi qu'une certaine forme de pessimisme des jeunes face à l'état de l'environnement et concernant leur capacité à régler ces questions (Connell *et al.*, 1999; Worsley et Skryzpiec, 1998).

Autour de l'idée du renforcement du pouvoir agir ou d'*empowerment*, selon les écrits consultés, les jeunes se sentent responsables de l'environnement et sentent qu'ils ont le pouvoir de changer les choses, plus ils seraient disposés à agir (Fransson et Gärling 1999; Kaiser et Shimoda 1999). D'autres auteurs se sont intéressés aux éléments qui favorisent l'engagement écocitoyen (Chawla, 1999; Fielding et Head, 2011; Granzin et Oslon, 1991; Palmer et Suggate, 1996). Parmi les facteurs d'engagement face à l'environnement, on y souligne l'influence d'adultes, de parents et d'enseignants engagés et des expériences de vie significatives (qu'elles soient positives ou négatives) en lien avec l'environnement. Par exemple, la participation à des projets pertinents contribue à favoriser l'engagement écocitoyen. Un lien affectif fort et un contact fréquent avec la nature, une préoccupation personnelle face à ces questions et l'acquisition de connaissances sur l'environnement sont d'autres facteurs d'engagement.

À la lumière de ces écrits, nous avons donc ciblé les objets d'étude suivants : la manière dont les jeunes envisagent l'environnement, leur rapport à la nature ainsi que leur rôle en tant que citoyen. Nous cherchons aussi à saisir si les jeunes se sentent concernés ou intéressés par les enjeux environnementaux et s'ils considèrent avoir le pouvoir de changer les choses ou pas. Finalement, il s'avère pertinent de questionner les jeunes à savoir si certains adultes ou certains projets sur l'environnement les ont marqués, s'ils fréquentent la nature et si d'autres aspects peuvent influencer leur manière de s'engager à l'école et en tant que citoyen.

Contexte d'élaboration des deux SAÉ et méthodologie

À partir de ces considérations de nature plus théorique, deux SAÉ portant sur des QSVE ont été élaborées par l'équipe de recherche, au regard des exigences curriculaires et institutionnelles formulées au préalable par les enseignants.

Une démarche interdisciplinaire d'îlot de rationalité sur les changements climatiques

Dans ce contexte, une démarche interdisciplinaire inspirée des « îlots de rationalité » (Fourez, Maingain et Dufour, 2002), s'appuyant sur nos précédentes mises à l'essai (pour une présentation plus détaillée de la démarche et de ses étapes, voir : Bader, Arseneau et Therriault, 2013; Bader, Jeziorski et Therriault, 2013) et portant sur la question des changements climatiques a été développée à partir de certaines demandes d'une équipe de trois enseignants du Programme d'éducation internationale (PEI)¹⁹³. Elle a été mise à l'essai à l'automne 2013 dans une école secondaire du Bas-Saint-Laurent auprès de 45 élèves de quatrième secondaire (deux groupes-classes). Tout en cherchant à répondre à deux questions-guides (*Que devons-nous faire face aux changements climatiques? Est-ce que les sciences peuvent nous dire comment agir?*), les équipes devaient choisir et documenter un sujet de leur choix, mais lié aux changements climatiques. Les sujets choisis, différents pour chacune des équipes, devaient ensuite être traités dans un essai contenant quatre enjeux, une controverse, une pratique de recherche (en lien avec cet aspect, les élèves devaient rencontrer un expert, scientifique ou citoyen engagé), des connaissances issues de plusieurs disciplines et ouvrir sur des formes d'engagement écocitoyen. Les sujets choisis par les jeunes ont touché à un spectre assez large, allant de la résilience et l'adaptation des communautés, à la délocalisation des entreprises, en passant par l'impact des changements climatiques sur les eaux du Nord. La démarche s'est échelonnée sur 19 semaines, dont sept périodes de travail en classe. En début de démarche, les 45 élèves ont répondu à un questionnaire de type « bilan de savoirs », bien qu'il n'en sera pas question ici¹⁹⁴. En fin de parcours, douze entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec des équipes de trois ou quatre élèves – six d'entre eux ont été analysés pour les fins de cette contribution ainsi que deux entretiens réalisés avec des enseignants-superviseurs de la démarche – l'une (01) est enseignante en *Science et technologie de l'environnement* (STE) et l'autre (02) en *Éthique et culture religieuse* (ÉCR).

¹⁹³ Tout récemment, l'intitulé de ce programme qui relève de l'organisation du Baccalauréat International (IB) a été revu. Il s'agit plutôt du Programme d'éducation intermédiaire (PEI), s'adressant aux élèves âgés de 11 à 16 ans.

¹⁹⁴ Soulignons également que les essais, les journaux de bords ainsi que les notes des chercheurs ayant réalisé de l'observation participante ont été recueillis à des fins d'analyse.

Une démarche de débat encadré sur la question de l'exploitation des hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent

Une fois la démarche sur les changements climatiques avancée et après la visite des classes à différentes reprises par certains membres de l'équipe de recherche, une enseignante d'*Éthique et culture religieuse* de cette même école s'est montrée intéressée à mettre à l'essai dans sa classe une démarche portant sur une QSVE. Nous lui avons proposé de mettre à l'essai une démarche de débat encadré (Simonneaux, 2001) sur l'exploration et de l'exploitation des hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent, une question d'actualité très vive au Québec. Cette démarche, plus confinée dans le temps, s'est déroulée sur quatre périodes réparties en trois semaines. La proposition consistait en une démarche de débat, structurée autour d'une question-guide (*Comme citoyen, sur la base de quels arguments, de quelles connaissances et de quelles valeurs puis-je prendre position face à la question de l'exploration et de l'exploitation des hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent?*), laquelle amenait les 33 élèves de cinquième secondaire (un groupe-classe du programme arts-sports-études) à faire le point sur les arguments mis de l'avant par différents acteurs impliqués dans le débat actuel sur les hydrocarbures. Lors du débat en classe, préalablement préparé en équipe à partir d'un dossier documentaire regroupant différents articles, les élèves devaient incarner un acteur en particulier (politique, économique, scientifique, citoyen, etc.). Par la suite, dans une réflexion écrite individuelle, ceux-ci étaient amenés à prendre une position nuancée en réponse à la question-guide. Sur le plan de la collecte de données, un entretien semi-dirigé a été réalisé avec l'enseignante (O3), le débat a été filmé et les réflexions écrites des élèves ont été recueillies¹⁹⁵. Ici, les résultats concernant le point de vue de l'enseignante sont présentés.

Quelques résultats

Les résultats obtenus se rapportent tout d'abord aux points de vue des élèves et des enseignants quant au déroulement effectif des deux SAÉ. Certains résultats, qui font suite à une analyse thématique, portent sur l'engagement scolaire et écocitoyen des jeunes impliqués dans la démarche interdisciplinaire d'îlot de rationalité. Tant les élèves que leurs enseignants ont été questionnés sur leur appréciation du projet sur les changements climatiques. Un regard est enfin porté sur la démarche de débat encadré.

Appréciation de la démarche d'îlot de rationalité sur les changements climatiques

De manière générale, le projet a été apprécié des élèves interrogés, même préféré à d'autres projets réalisés précédemment. Les élèves soulignent que leur intérêt pour le projet et le sujet traité a grandi au cours de la démarche, qu'ils ont qualifiée de « structurée » et « d'originale ». Cependant, plusieurs ont mentionné que l'échéancier du projet était mal distribué dans le temps et qu'une période trop longue a été accordée à la recherche d'informations comparativement au temps alloué à la rédaction de l'essai. Presque tous disent avoir réalisé plusieurs apprentissages, tant sur le plan

¹⁹⁵ Puisque cette deuxième mise à l'essai a été réalisée dans le contexte favorable tel que décrit, et donc dans un temps assez court, elle revêt moins d'importance en termes de quantité de données recueillies.

des connaissances qu'au niveau des méthodes de travail. Pour eux, il s'agissait d'un premier projet de cette envergure. La démarche les a sensibilisés tout en leur offrant l'occasion d'aborder des aspects nouveaux relatifs aux changements climatiques et de se poser des questions. L'extrait suivant illustre l'utilité de la démarche et de ses différentes étapes pour certains élèves, bien qu'au départ ceux-ci exprimaient certaines réserves.

*Élève 3 : Oui, moi aussi au premier cours là j'étais "Hiii..." puis après ça, on a comme rentré dedans et c'était mieux. Je trouvais qu'il y avait des choses vraiment qu'au début je trouvais que ça n'allait pas être si utile que ça, mais [...] en fin de compte c'était vraiment utile, comme les *boîtes noires*. [...] C'étaient comme nos sous-titres de texte. Fait que c'est ça, ça nous a vraiment aidé cette étape-là du projet. (Équipe 8)*

Du point de vue des enseignants, le projet a été apprécié, bien que qualifié d'un peu long. À cet égard, il faut préciser que l'échéancier a été établi à partir de leurs demandes initiales. Les enseignants estiment que la démarche nécessitera certains ajustements lors d'une prochaine mise à l'essai. À titre d'exemple, ils souhaitent retirer certaines étapes, comme celle de la *rencontre avec l'expert* pour documenter une *pratique de recherche* et celle de la *controverse*. Or, ce sont deux étapes jugées particulièrement significatives par les élèves. Les enseignants suggèrent aussi de limiter le choix des sujets. En outre, ils précisent que la question des règles de présentation d'un travail écrit a occupé une place très importante sur le plan de l'encadrement offert, tout en soulignant que la préparation antérieure des élèves à cet effet était insuffisante. Enfin, les enseignants disent ne pas avoir eu suffisamment de temps afin de faire des liens avec leur propre discipline d'enseignement, comme l'illustre cet extrait.

Bien oui, mais tu sais, un premier tour de roue, c'est toujours un premier tour de roue, hein? On se trompe, on se réajuste, mais... Oui, j'ai aimé ça! Ça touchait ma matière, malgré que je n'ai... Par manque de temps, je n'ai peut-être pas assez fait de liens. Malgré qu'elles avaient [les équipes] toutes des sujets spécifiques. Tu sais, je ne voulais pas trop non plus embarquer dans... avoir un groupe de 25 puis parler pour une équipe de trois, c'est un peu plate pour les autres. [...] Mais oui, ça été bien agréable de les accompagner. Puis j'ai vu justement des sujets plus faciles que d'autres. (Enseignant 01)

Intérêt pour les changements climatiques et les questions environnementales

D'autres résultats touchent l'intérêt des élèves et des enseignants pour les changements climatiques et les questions environnementales. Du point de vue des élèves, l'intérêt pour la question des changements climatiques s'avère plutôt tiède, notamment parce qu'ils en auraient entendu parler « trop souvent » durant leur scolarité, bien qu'ils reconnaissent l'importance du sujet. Ceci dit, les élèves mentionnent que ce projet sur les changements climatiques était intéressant puisqu'il permettait d'aller au-delà du « discours commun », permettant d'aborder de nouveaux aspects. Certains disent être davantage intéressés par les questions environnementales, au sens large, tout particulièrement celles en lien avec l'actualité et les actions à poser. Ainsi, ces jeunes semblent généralement préoccupés par l'environnement et ils considèrent « normal » que cela soit abordé à l'école, car ils désirent « trouver des solutions ». Les propos recueillis auprès de deux équipes d'élèves vont dans ce sens :

Élève 4 : Au début ça m'intéressait moins vu que c'est un sujet [les changements climatiques] qui revient souvent. C'est toujours les mêmes recherches. Mais vers la fin, c'était plus le *fun* vu qu'on voyait plus d'affaires différentes. Chacun des aspects différents aussi. On en apprenait plus que ce qu'on savait déjà. (Équipe 01)

Élève 1 : C'est sûr, au début, je n'étais pas emballée.

Élève 3 : Moi non plus. Je vais être très honnête, vraiment pas! Au début, ça a fait : "le sujet, ça va être les changements climatiques", là j'étais "haaa ...pas encore !" [...] Mais la façon que c'était abordé c'était différent là je trouve. Ça, c'était mieux.

Élève 2 : [...] C'était pas intéressant au début, mais après ça on a compris que c'était pas *plate*! (Équipe 8)

Pour leur part, les enseignants se disent très intéressés et préoccupés pas les changements climatiques et l'environnement, d'autant plus que cela rejoint leurs matières scolaires. Ils réalisent qu'il ne faut pas mettre de côté ce sujet, même s'il en est très souvent question. Comme l'illustre cet extrait, il est essentiel, du point de vue des enseignants, que les élèves continuent de travailler sur la question des changements climatiques puisqu'ils sont « allumés ».

Tu sais au fond, rapport de GIEC après rapport de GIEC nous rappellent que c'est urgent. Puis là, il y a du monde qui vont peut-être dire : "bien on est tanné d'en entendre parler, passons à autre chose". Non, je pense qu'il faut continuer. Qu'on le fasse à chaque année. Peut-être que l'an prochain, ça se ferait dans un autre domaine, mais il faut que les élèves entendent parler des changements climatiques. Faut que tous les élèves en entendent parler, puis qu'ils travaillent un peu là-dessus. C'est important. (Enseignant 02)

Engagement scolaire

Autour de la question de l'engagement scolaire, les élèves mentionnent que le projet sur les changements climatiques leur est apparu utile et pertinent puisqu'il touche plusieurs matières scolaires. La plupart reconnaissent la valeur de ce projet pour l'année subséquente et pour les années à venir, spécialement en lien avec les aspects méthodologiques. Le projet interdisciplinaire leur est apparu long et complexe, sans toutefois être trop exigeant. De leur point de vue, cette démarche en « valait la peine ». Cependant, certains critiquent le fait qu'il y avait de nombreuses consignes écrites, ce dont ils n'ont pas l'habitude. Ils soulignent également certaines incohérences d'un enseignant à l'autre sur le plan des exigences. Par ailleurs, certaines étapes du projet leur semblaient de trop. C'est le cas de l'étape des *fiches de lecture* et des différents *plans de rédaction*, des étapes rajoutées par les enseignants afin de les préparer au projet personnel de cinquième secondaire. D'autres précisent qu'il a été rassurant de disposer d'une démarche détaillée et d'un document de référence, bien qu'un certain temps d'appropriation fut nécessaire. Le choix du sujet fut un aspect particulièrement apprécié par les élèves interrogés, tout comme la rencontre avec l'expert et la documentation d'une controverse.

Élève 3 : J'ai trouvé ça intéressant parce que tu peux choisir un aspect qui t'intéresse plus. Si t'es plus intéressé par le *social* et que tout le monde veut faire du *social*, on peut prendre un aspect qui va là-dedans. Si les *sciences*, c'est ce qui intéresse tout le monde, on peut aussi faire ça. On peut aussi les mélanger. (Équipe 09)

Selon certains, le temps de classe consacré à chacune des étapes était sous utilisé, insuffisant et les périodes consacrées au projet trop espacées. Ils auraient souhaité plus de temps en classe pour le travail d'équipe, qui devient plus souvent qu'autrement du « chacun pour soi ». Il y a lieu de préciser ici que les enseignants ont demandé aux élèves de se diviser le travail en fonction des enjeux à traiter et qu'il s'agit là d'une exigence qui n'était pas envisagée au départ, mais à laquelle les enseignants ont tenu afin de faciliter et d'équilibrer le travail des élèves et éventuellement l'évaluation. Une équipe a toutefois choisi de travailler autrement, comme en témoigne cet extrait :

Élève 3 : [...] Peut-être aussi que ça aurait été mieux de nous laisser moins de millions de périodes pour la recherche, et peut-être un peu plus pour produire le projet. [...] Ils [les enseignants-superviseurs] auraient pu nous demander d'écrire une première version et de le voir avec notre équipe parce que je pense que la plupart des équipes n'ont pas fait ça. Mais nous, on trouvait ça important de lire les parties des autres pour savoir de quoi on parlait et que ça se suive un peu, que ça ne se contredise pas. (Équipe 04)

Du point de vue des enseignants, ce projet répondait aux orientations du PEI et du projet interdisciplinaire conduit annuellement, mais ils auraient souhaité que les autres enseignants du niveau s'impliquent davantage. Un enseignant indique que ce projet était exigeant pour lui puisqu'il lui était parfois difficile de répondre aux demandes des élèves, compte tenu que leur appropriation de la démarche se faisait elle aussi au fur et à mesure. Le projet leur est apparu long, peut-être trop, et d'une ampleur inhabituelle. Les enseignants auraient souhaité que les élèves travaillent davantage à partir de la maison, mais ces derniers comptaient plutôt sur le temps de classe. Comme l'illustrent les deux extraits qui suivent, les consignes étaient perçues par les enseignants comme complexes pour des élèves de ce niveau, ainsi que pour les enseignants eux-mêmes. Ils auront ainsi à les simplifier et à les clarifier lors d'un éventuel réinvestissement du projet. À titre d'exemple, le terme *pratique de recherche* a posé des difficultés pour les enseignants. Or, une définition de l'ensemble des termes (controverse, boîtes noires, etc.) était proposée dans un glossaire.

Oui c'était clair, c'est sûr que comme on a dit tantôt, clarifier c'est quoi une pratique de recherche, qu'est-ce qu'on veut comme controverses, les fameuses deux questions qu'on avait au tout début. C'était des choses qu'il fallait qu'on relise. Qu'on se questionne, qu'on clarifie. Mais en gros, le projet était clair. (Enseignant 01)

Il a fallu, nous autres [les enseignants], les simplifier [les consignes], parce qu'on n'utilisait pas le même langage qu'on avait habituellement. Ça ce sont des choses qu'il va falloir faire, des consignes plus simples que ça. (Enseignant 02)

Engagement écocitoyen

D'autres résultats permettent de cerner certains aspects de l'engagement écocitoyen des jeunes, dans le cadre de la mise à l'essai de la démarche interdisciplinaire sur les changements

climatiques. Il est surtout question des actions qu'ils privilégient et de leur sentiment du pouvoir agir, que nous cherchons à renforcer en les impliquant dans de tels projets. Tout d'abord, la grande majorité des élèves interrogés disent poser des actions pour préserver l'environnement, telles que récupérer, composter, économiser l'eau, marcher ou utiliser le transport en commun pour aller à l'école. Somme toute, ce sont des actions assez courantes, de l'ordre des « petits gestes verts ». Néanmoins, quelques-uns ont évoqué d'autres types d'actions, que ce soit le fait de manger des aliments biologiques, acheter local, limiter les achats, réutiliser ou donner ses biens inutilisés. Lorsqu'ils sont interrogés à savoir si leurs actions ont un impact face aux changements climatiques, certains manifestent une certaine forme de cynisme, tel que nous l'avons déjà illustré précédemment (Bader *et al.*, 2014). En effet, la moitié des élèves rencontrés soulignent que leurs actions ont un impact tandis que l'autre moitié souligne que leurs actions ont très peu ou aucun impact et agissent strictement « par principe ». Dans les deux cas, les jeunes utilisent le même argument, soit celui du poids du nombre ou de la collectivité. Ces quelques réponses recueillies par le biais des questionnaires en témoignent : « *Une goutte d'eau se perd facilement dans une rivière* », « *Ce sont de petites actions, mais en regroupant les petites actions de chacun cela cause de grandes actions* », « *Je pense que seules, mes actions ne font pas le poids, mais en communauté, on peut avoir un impact* ». Cet argument est donc utilisé positivement par certains grâce à l'influence cumulée de ces petits gestes et négativement par d'autres, en soulignant que ces petits gestes ne servent à rien lorsqu'on les pratique seul.

Comme l'illustrent ces extraits, les jeunes estiment par ailleurs que la démarche les a sensibilisés, notamment en les amenant à mieux comprendre les changements climatiques, allant pour certains jusqu'à revoir leurs responsabilités. Ils expliquent que les « petits gestes verts » individuels ne sont pas suffisants, qu'il faut encourager les autres à en poser puis à s'engager dans des actions de plus grande envergure. Certains mentionnent que le gouvernement a une responsabilité en ce sens et qu'il doit être « brassé un peu ».

Élève 2 : Bien c'est sûr que ça nous sensibilise... puis de faire un essai comme ça, et de voir toutes les répercussions, c'est quand même important...

Élève 1 : Mais maintenant qu'on comprend mieux les causes des changements climatiques on peut faire un changement sur notre personnalité et changer... le monde. Ce n'est pas seulement à toi de faire des *petits gestes verts*, mais d'influencer les autres à en faire. Puis aussi... ce sont des petits gestes qui engendrent les grands. (Équipe 11)

La démarche de débat encadré

En regard de la mise à l'essai de la démarche de débat encadré sur la question de l'exploitation des hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent, divers éléments sont relevés par l'enseignante. D'abord, il apparaît que l'enseignante a apprécié mener ce projet, notamment parce que l'environnement lui tient à cœur. Comme la protection de l'environnement fait partie de ses valeurs, cela se traduit par des actions concrètes. Par ailleurs, l'enseignante estime qu'elle n'aurait sans doute pas eu le temps nécessaire afin de construire par elle-même une activité comme celle-ci, considérant le contexte de précarité qui entoure l'intégration des nouveaux enseignants et la lourdeur de la tâche (plusieurs niveaux, plusieurs programmes différents, faible possibilité de réinvestir ce travail l'année suivante, etc.), ce qu'illustre cet extrait :

Il y a trois ans, quand j'ai commencé à [ville], j'avais fait un projet dans le même type, mais au lieu d'être un débat, c'était un procès. Mais j'avais déjà des choses de montées. Tu sais, si j'enseignais, si je l'enseignais qu'aux mêmes niveaux, j'aurais juste une préparation, t'as le temps de prendre le temps. Tandis que de monter un gros projet comme ça pour un groupe que tu vois une fois par semaine... [...] Puis à qui l'année prochaine tu n'enseigneras pas ça... [...] Ce n'est pas motivant! (Enseignante 03)

Par ailleurs, l'enseignante soutient que le débat encadré a permis une prise de conscience chez certains élèves, notamment en leur permettant de clarifier leurs valeurs. Le sujet traité les touchait particulièrement, le fleuve Saint-Laurent faisant partie intégrante de leur vie. À son avis, les élèves se sont réellement investis. La profondeur de leurs réflexions l'a surprise, notamment de la part de certains jeunes généralement désengagés et peu motivés. Mentionnons aussi que la période du débat en classe a été particulièrement appréciée. Les jeunes étaient très impliqués et attentifs, bien que les arguments évoqués étaient parfois inégaux. À ses yeux, la démarche répondait parfaitement aux attentes du programme d'*Éthique et culture religieuse*. Dans l'extrait suivant, l'enseignante souligne la clarté des consignes et la qualité des documents fournis, ce qu'elle a perçu comme un allègement à sa tâche.

[Les consignes] étaient claires, elles étaient précises. Il y avait un document qu'ils [les élèves] pouvaient avoir pour eux, pas juste un document pour l'équipe. Je trouvais ça intéressant aussi qu'ils aient ça. Puis il y avait la grille de correction. (Enseignante 03)

Discussion et conclusion

À la lumière de ces quelques résultats, il apparaît que la démarche sur les changements climatiques a été appréciée par les élèves, notamment en raison de sa structure et des nombreux apprentissages qu'elle a permis de réaliser. Les enseignants ont eux-aussi apprécié la démarche, mais ils ont éprouvé certaines difficultés lors de sa mise en œuvre, particulièrement sur le plan de l'appropriation des consignes et de l'organisation dans le temps. L'intérêt des jeunes pour la question des changements climatiques s'est développé tout au long de la démarche, par l'approfondissement d'un sujet de leur choix. Comme les enseignants, ils se disent préoccupés par l'environnement. En relation avec l'engagement scolaire, la démarche a été perçue comme utile par les élèves et l'ensemble des étapes pertinentes. Toutefois, ces derniers auraient souhaité un encadrement plus serré et des consignes plus cohérentes de la part de leurs enseignants. Quant à la démarche de débat encadré, tant les élèves que l'enseignante ont fait preuve d'engagement lors de la mise à l'essai. Cela pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait qu'ils se sentaient personnellement concernés par la question de l'exploitation des hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent. Enfin, il ressort de ces résultats que les jeunes sont généralement préoccupés par l'environnement, bien qu'ils envisagent la portée de leurs actions différemment, en fonction du rôle et du pouvoir qu'ils confèrent à la communauté.

En lien avec l'engagement scolaire, on peut mentionner que ces démarches constituent un défi à la portée des jeunes, ce qui renvoie à l'une des conditions favorisant l'engagement scolaire, soit le soutien pédagogique. La qualité de l'encadrement est un facteur d'engagement sur lequel les élèves insistent, que ce soit positivement ou négativement. Les élèves soulignent également leur intérêt

pour les thématiques environnementales. Un réel approfondissement de ces questions d'actualité, comportant de multiples enjeux, leur a permis de s'engager dans ces démarches d'enseignement. Sur le plan de l'engagement écocitoyen, il semble que de telles démarches favorisent l'émergence d'un engagement écocitoyen, vers plus de réflexivité et de sens critique des élèves face au discours courant sur ces QSVE. Ces démarches suscitent également certaines prises de conscience, demandant par exemple aux élèves et à leurs enseignants de clarifier leurs valeurs, ce qui pointe vers une forme d'éducation plus « transformatrice » ou « émancipatrice ». Finalement, ce projet nous amène plus loin sur le plan de la conceptualisation des notions d'engagement scolaire et écocitoyen, un travail à poursuivre dans le cadre de projets de recherche à venir.

Bibliographie

- APPLETON, J., CHRISTENSON, S. et FURLONG, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the SCHOOLS*, 45(5), 369-386.
- BADER, B., ARSENEAU, I. et THERRIAULT, G. (2013). Conception des sciences d'élèves de 4^{ème} secondaire engagés dans une démarche interdisciplinaire d'enseignement des sciences sur les changements climatiques. *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions.*, 11, 99-118.
- BADER, B., JEZIORSKI, A. et THERRIAULT, G. (2013). Conceptions des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 29, 15-32.
- BADER, B., MORIN, E., THERRIAULT, G. et ARSENEAU, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques, *Revue francophone du développement durable*, 4, 171-190.
- BADER, B. & SAUVÉ, L. (dir.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- CHAWLA, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- CONNELL, S., FIEN, J., LEE, J. et SYKES, H. (1999). If it doesn't directly affect you, you don't think about it: A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5(1), 95-113.
- CORCORAN, P. B. & OSANO, P. M. (2009). *Young people, education, and sustainable development. Exploring principles, perspectives, and praxis*. Netherlands : Wageningen Academic Publishers.
- FIELDING, K. S. & HEAD, B. W. (2011). Determinants of young Australians' environmental actions: The role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes, *Environmental Education Research*, 18(2), 171-186.
- FINN, J. D. & ZIMMER, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 97-131). New York : Springer.
- FOUREZ, G., MAINGAIN, A. et DUFOUR, B. (2002). La pédagogie des compétences dans la perspective de la transdisciplinarité. Dans G. Fourez, A. Maingain et B. Dufour (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Perspectives en Éducation et Formation* (p. 181-198). Bruxelles : Éditions De Boeck.

- FRANSSON, N. & GÄRLING, T. (1999). Environmental concern: Conceptual definitions, measurement methods, and research findings. *Journal of Environmental Psychology, 19*, 369-382.
- FREDRICKS, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice, 50*(4), 327–335.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. et PARIS, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- GRANZIN, K. L. & OLSEN, J.-E. (1991). Characterizing participants in activities protecting the environment: A focus on donating, recycling, and conservation behaviors. *Journal of Public Policy & Marketing, 10*, 1-27.
- KAISER, F. G. & SHIMODA, T. A. (1999). Responsibility as a predictor of ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology, 19*, 243-53.
- LANGE, J.-M. (2013) (dir.). Éducation au développement durable, appuis et obstacles à sa généralisation dans et hors l'école. *Penser l'éducation, Hors Série, décembre 2013*.
- LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri éditions.
- LESSARD, A., LOPEZ, A., POIRIER, M., NADEAU, S., POULIN, C. et FORTIN, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Université de Sherbrooke : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Récupéré à http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membrecrires/synthese_decrochage_alesard_2013.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- PALMER, J. & SUGGATE, J. (1996). Influences and experiences affecting the pro-environmental behaviour of educators. *Environmental Education Research, 2*(1), 109-21.
- SIMONNEAUX, L. (2001). Des situations-débats pour développer l'argumentation des élèves sur les biotechnologies: compte rendu d'une innovation. *Didaskalia, 19*, 127-157.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France : tensions et redéfinitions. Dans B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (p. 125-160). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- WORSLEY, A. & SKRYZPIEC, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change, 8*, 209-25.

Enjeux et défis de l'éducation à la citoyenneté à l'école démocratique au Togo

Bilakani TONYEME, Université de Lomé, Togo

Résumé

Cette étude vise à montrer que dans le contexte démocratique togolais, l'école devra jouer un rôle central dans l'éducation à la citoyenneté. Mais la citoyenneté, en démocratie, est un processus dynamique ; or, jusqu'alors, dans nos écoles, l'éducation à la citoyenneté n'est abordée que dans le sens de la transmission des savoirs. Ceci n'est pas adapté pour une éducation à la citoyenneté démocratique. Il serait plus pertinent et pédagogiquement plus rentable d'envisager donc cette éducation à la citoyenneté aujourd'hui dans nos écoles sous l'aspect de questions et d'interrogations, c'est-à-dire de débat dynamique si nous voulons qu'elle demeure toujours une éducation (et non un endoctrinement) à la citoyenneté (et non à des archétypes soi-disant identitaires considérés illusoirement comme fixes et définitivement arrêtés). Il faudrait envisager l'éducation à la citoyenneté de nos jours à l'école comme un apprentissage aux jeunes à découvrir qu'« ils sont fils et filles des mêmes questions ».

Mots clés : Éducation, démocratie, citoyenneté, école, éducation civique, éducation morale

Abstract

This study aims to show that in Togo's democratic context, school should play a central role in citizenship education. But citizenship in democracy is a dynamic process; till now, in our schools, citizenship education is done as a transmission of knowledge. This is not suitable for an education for democratic citizenship. It would be more relevant and educationally more profitable to consider citizenship education in our schools today as questions and interrogations, as a dynamic debate if we want citizenship education to remain an education (not indoctrination) for citizenship (not an education to archetypes so called identities which are illusory considered as fixed and finalized). We should consider citizenship education today at school as a learning experience for young people to discover that they are sons and daughters of the same questions.

Keywords: Education, Democracy, Citizenship, School, Civic Education, Moral Education

Introduction

L'éducation à la citoyenneté est de nos jours au devant de la scène dans beaucoup de pays de l'Afrique subsaharienne. Il y est admis, surtout depuis l'ouverture de ces pays aux aspirations démocratiques, que l'école devrait être le lieu d'exercice et de transmission des valeurs démocratiques en vue de la promotion d'une société pleinement ouverte aux valeurs de la démocratie moderne. L'école est désormais investie de cette double mission de transmettre des valeurs démocratiques et de former des individus-citoyens. Au Togo, cette mission, reconnue à l'école depuis la *Réforme de l'enseignement de 1975*, s'est renforcée dans les différents textes et réformes successifs. Cette éducation à la citoyenneté au Togo comporte deux volets : l'assimilation des principes de base de la démocratie (le droit, la connaissance de la constitution et d'autres textes fondamentaux ...) et l'apprentissage de quelques règles de base du vivre-ensemble harmonieux qui constituent en réalité les règles sociales de vie commune. Ces deux volets sont regroupés autour de la thématique d'*Éducation civique et morale* (ECM). Mais, cette promotion de l'éducation à la citoyenneté en Afrique et au Togo est devenue tellement à la mode qu'elle échappe à une réflexion critique. Et pourtant, elle est en bute à une difficulté inhérente à la démocratie elle-même : la démocratie étant un processus dynamique de réflexion, de discussion et de mise en cause perpétuelle, comment peut-elle s'accommoder d'une éducation qui transmet des idées, des comportements et des valeurs considérés comme fixes ? La citoyenneté n'étant pas un état fixe et définitif, mais un processus dynamique de telle sorte que la citoyenneté d'aujourd'hui ne sera pas celle de demain, comment concevoir que les citoyens d'aujourd'hui puissent éduquer à la citoyenneté de demain, une citoyenneté à venir ? Bref, l'éducation à la citoyenneté est-elle possible ? Mais, si l'éducation à la citoyenneté était considérée comme impossible, comment alors transmettre les valeurs d'une communauté ? L'école serait-elle alors le lieu d'une « impossible transmission ? » Ces questions, loin de mettre en cause l'importance et la pertinence de l'éducation à la citoyenneté à l'école, posent plutôt le problème de la manière d'envisager cette éducation à la citoyenneté au sein de la société togolaise en voie de démocratisation.

L'éducation à la citoyenneté et sa justification dans le contexte démocratique au Togo

L'éducation à la citoyenneté qui se fait à l'école togolaise à travers l'*Éducation civique et morale* est aujourd'hui considérée comme fondamentale pour l'élève, futur citoyen. Car il est admis, depuis l'avènement de l'école occidentale et surtout, l'ouverture de l'espace public aux libertés, que l'école doit être une des institutions sociales qui doivent assurer la formation du futur citoyen : elle doit l'amener à prendre conscience de son appartenance à une communauté dont le vivre-ensemble harmonieux est basé sur certaines valeurs autour desquelles s'est construit le lien social. L'éducation à la citoyenneté est devenue, avec la transmission intergénérationnelle des connaissances, l'une des missions fondamentales de l'école. Cette éducation se fait à travers une discipline spécifique à l'école primaire et au premier cycle du secondaire : l'*Éducation civique et morale*, mais aussi à travers toutes les disciplines qui cultivent l'esprit critique au second cycle du secondaire (philosophie, français...). Ainsi, l'éducation à la citoyenneté devient une préoccupation transversale et commune à tous les enseignements (toute discipline devant être une mise en perspective citoyenne), à tous les enseignants (tout enseignant devant avoir un comportement citoyen à l'école et en dehors de l'école : c'est la fameuse exemplarité de l'enseignant), et plus généralement à tous les personnels du système éducatif. Mais avant de faire un état des lieux exhaustif de l'éducation à la citoyenneté au Togo, il importe de procéder à une explicitation de concepts : quel est le sens des concepts de « citoyenneté » et d'« éducation à la citoyenneté » dans un système démocratique ?

La citoyenneté « démocratique »

La citoyenneté est une notion polysémique et dont les critères de reconnaissance varient énormément d'un milieu à un autre, ce qui traduit d'ailleurs le caractère dynamique et même volatile de cette notion. Néanmoins, une éducation à la citoyenneté dans nos écoles ne peut faire l'économie de circonscrire cette notion dans le contexte actuel en précisant ses contours généraux à l'intérieur desquels des variabilités peuvent subvenir.

La citoyenneté, dérive du Latin, *civitas* qui renvoie à l'ensemble des personnes appartenant à une même cité (citoyens), à un même pays. Dans nos États-nations, la citoyenneté est prioritairement liée à l'appartenance à une nation, donc à la nationalité même si de nos jours, on postule des citoyennetés transnationales, signifiant qu'il existe une interdépendance entre les nations. Ainsi la citoyenneté est un statut juridique conférant des droits (civils, politique, sociaux, économique) et de devoirs dans une société politique donnée (État). Dans les sociétés démocratiques, ce statut juridique confère une participation de chaque individu au pouvoir, à la prise des décisions et au contrôle. Au sein de cette société politique, la citoyenneté est aussi un ensemble de qualités morales, de devoirs civiques de chaque membre de la société et considérés comme indispensables à la bonne marche de la cité ; ainsi le civisme sera considéré comme l'acceptation et le respect de la règle commune de coexistence.

Théoriquement, la citoyenneté, telle que conçue ci-dessus renvoie à cette double idée de communauté d'appartenance et de communauté politique. La première s'appuie sur le partage de valeurs ou d'histoire commune, ce que le philosophe américain Walzer appelle « valeurs chaudes » selon Ferry (2000, p. 87). Quant à la seconde, elle repose sur une démarche juridique de reconnaissance réciproque entre des membres d'une même société qui ne partagent pas forcément toutes les valeurs, mais qui ont choisi de lier leur destin au sein d'une même entité politique (État). La citoyenneté en démocratie se caractérise ainsi par sa triple dimension théorisée par Marshall (1965) :

- la citoyenneté civile : elle couvre les droits nécessaires à la liberté individuelle (liberté de la personne, de parole, de pensée, de croyance, liberté de propriété, droit à la justice, ...).
- la citoyenneté politique qui couvre les droits nécessaires à la participation à l'exercice du pouvoir politique (liberté de réunion, de presse, liberté d'élire et d'être élu, liberté de constitution de partis politiques, liberté syndicale, ...).
- la citoyenneté sociale : couvrant les droits nécessaires à une existence décente minimale sur le plan économique (droit au travail), du bien-être matériel (revenu minimal garanti, allocations familiales), de la sécurité (droit à la santé, à la pension).

On peut retenir avec Galichet (1998) trois aspects dans le concept de citoyenneté :

- En premier lieu un aspect identitaire : être citoyen, c'est éprouver une « ressemblance fondatrice » avec d'autres – ressemblance qui est à la fois le principe de cohérence de l'identité nationale et de sa distinction des autres nations.
- En second lieu, être citoyen, c'est prendre des décisions ensemble, être partie prenante de projets, d'entreprises, d'actions auxquelles on participe par le biais de l'élection des représentants ou, dans le cas de la démocratie directe, par le processus référendaire.
- Enfin, être citoyen c'est avoir conscience des droits et des devoirs, non seulement pour soi, mais aussi corrélativement pour les autres.

L'éducation à la citoyenneté démocratique

Même si au sein de nos sociétés, plusieurs institutions contribuent à l'éducation à la citoyenneté, c'est de nos jours, prioritairement vers l'école que se tournent d'abord la demande sociale et les responsables politiques, parce qu'elle est le lieu de l'éducation publique, pour la transmission des valeurs communes qui font le socle du vivre-ensemble au sein de nos sociétés. Éduquer à la citoyenneté dans un contexte démocratique, c'est selon Kahn (2009) :

- instruire sur les institutions de la République, dans des perspectives historiques, juridiques, politiques ;
- promouvoir des valeurs républicaines et démocratiques de liberté, d'égalité, de solidarité, de justice, de paix, de participation collective ;
- développer des comportements de politesse, d'écoute, de respect d'autrui et de la loi (savoir-être), et des compétences démocratiques (savoir-faire du type : être délégué, savoir intervenir en public, argumenter en groupe son point de vue, décider collectivement etc.).

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté peut être définie comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes qui permettent à l'enfant de reconnaître les valeurs requises pour la vie commune, d'effectuer des choix et d'agir dans le respect des autres ; elle vise à intégrer l'enfant aux valeurs requises pour la vie commune dans une société ; elle vise à éveiller à l'interdépendance c'est-à-dire aux liens entre tous les hommes et les problèmes de la cité, mais aussi entre les hommes, les problèmes de la cité et ceux à l'échelle du monde, former des hommes responsables, autonomes, préparés à la coopération et à la résolution constructive des conflits. Les axes que l'école doit privilégier si elle veut s'engager dans une éducation à la citoyenneté sont les suivantes : les droits humains, la démocratie, le développement, la paix. Toutes ces dimensions de l'éducation à la citoyenneté sont interdépendantes et montrent son caractère global, systémique.

L'éducation à la citoyenneté à l'école au Togo : état des lieux

L'éducation à la citoyenneté occupe une place très modeste à l'école au Togo. En effet, si les textes fondateurs de l'État comme la constitution reconnaissent à l'école un rôle primordial dans la formation du futur citoyen, ce qui atteste que la gratuité de l'école soit inscrite dans le texte de la constitution, il faudra reconnaître que cette éducation à la citoyenneté à l'école a été souvent reléguée au second rang au profit des matières à apprendre en vue de la réussite aux différents examens. Pourtant, la *Réforme de l'enseignement de 1975* qui a été un texte charnière sur lequel l'école togolaise s'est appuyée et qui constitue encore, malgré qu'il n'ait pas été appliqué comme cela devrait l'être, une référence pour l'éducation scolaire au Togo, faisait dans ses principes généraux, de l'éducation à la citoyenneté un point cardinal de l'école togolaise. Ainsi, dans son point II (forme condensé) intitulé « Profil du citoyen à former », la *Réforme* précise :

L'École doit former des individus sains, équilibrés et épanouis dans toutes les dimensions. Elle doit permettre la formation de l'esprit critique, base de toute culture moderne. Pour cela, toutes les idéologies pourraient s'y exprimer librement sans recherche de prosélytisme. L'École doit en outre fournir à l'enfant les moyens d'acquisition des techniques instrumentales et expressionnelles et initier les jeunes à toutes les formes de langage logico-mathématique nécessaire d'une part à la formation de l'esprit scientifique et d'autre part à toutes sortes d'entraînements et d'activités indispensables à un homme d'action. Enfin, l'École doit constituer un système dynamique au service du développement national tout en permettant la libération de dynamismes inemployés ainsi que la familiarisation avec les exigences de la productivité. Le citoyen ainsi formé sera équilibré, ouvert d'esprit, capable de s'adapter aisément à toutes les situations nouvelles, plein d'initiative et apte à agir sur le milieu pour le transformer (MEN, 1975, p. 9).

Comme on le voit, la *Réforme* attribuait une grande responsabilité à l'école dans l'éducation à la citoyenneté. Mais tous les textes d'orientation générale de l'enseignement au Togo qui suivront cette Réforme, feront presque soudainement silence sur la formation du citoyen ; ils se consacreront essentiellement à la résolution des problèmes conjoncturels du système éducatif. On peut donner l'exemple de deux textes fondamentaux qui orientent le système éducatif togolais de nos jours : *Le plan d'action national de l'éducation pour tous 2005-2015* et *Le plan sectoriel de l'éducation 2010-2020*. Ces deux textes fondamentaux ne font aucune allusion à l'éducation à la citoyenneté.

Dans la pratique, l'éducation à la citoyenneté à l'école au Togo qui prend le nom d'éducation civique et morale est enseignée à travers un programme détaillé. Celui-ci fixe clairement les finalités générales suivantes :

L'Éducation civique et Morale est une pièce maîtresse de l'éducation dans un État de droit. Elle a pour finalité de développer chez l'élève le sens de l'intérêt général, le respect de la loi, l'amour de la patrie. Pour cela, l'élève doit être éclairé, c'est-à-dire instruit des droits et devoirs que le citoyen exerce pleinement à sa majorité. L'éducation civique et morale suppose la compréhension des règles de la vie démocratique et de leurs fondements, la connaissance des institutions et de leurs racines historiques, la réflexion sur les conditions et les moyens du respect de l'homme et des libertés fondamentales, tolérance, solidarité et justice, refus du racisme, du tribalisme et du régionalisme, volonté de vivre ensemble. Elle met les élèves en mesure de répondre à leur propre exigence de liberté et de justice et de faire face de manière responsable aux problèmes et aux défis de notre temps (MEN, 1997, p. 5).

Ce programme aborde les thématiques suivantes selon le niveau d'enseignement :

Niveau	Thématiques abordées	Nombre d'heures par semaine
Préscolaire et primaire	La connaissance de son milieu (la famille, l'école, le quartier, le village ou la ville, la préfecture, la région, la nation), les droits, la protection de l'environnement, les valeurs morales, culturelles et sociales, les principes démocratiques	1 h
Premier cycle du secondaire	La vie scolaire et sociale, l'État, la protection de l'environnement, l'éducation en matière de population, l'éducation à la vie familiale, les relations internationales	1h
Deuxième cycle du secondaire	La vie scolaire et extrascolaire, les systèmes politiques dans le monde, la protection des droits du citoyens, les différentes sortes de lois,, la constitution, la gestion des libertés, les différents types de droits, la vie sociale et communautaire	1h

Le coefficient affecté à cette discipline est de 1 à tous les niveaux du secondaire.

On peut remarquer le temps relativement modeste accordé à l'éducation à la citoyenneté à l'école au Togo : une heure par semaine. En plus et dans les faits, malgré la présence d'un programme en bonne et due forme, cette discipline n'est pas enseignée au second cycle du secondaire, sans doute parce qu'elle n'est pas programmée aux examens officiels de ce cycle. Même si le Ministère des enseignements primaire et secondaire a pris des engagements de faire exécuter le programme du second cycle du secondaire à la rentrée 2014-2015 et de programmer cet enseignement à tous les examens officiels de ce cycle, rien n'est encore fait jusqu'alors. Aussi, dans les institutions de formation des enseignants du secondaire, il n'existe pas de formation systématique des enseignants dans cette discipline ; son enseignement est confié aux professeurs d'histoire et de géographie qui sont déjà assez surchargés à enseigner deux matières (histoire et géographie) pour accorder à l'éducation civique et morale l'énergie et l'importance indispensables. Ainsi, constate-t-on très généralement qu'en classe de troisième, l'éducation civique et morale n'étant pas programmée au Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC), les enseignants utilisent l'heure consacrée à cette matière dans cette classe pour terminer le volumineux programme d'histoire et de géographie.

On peut dire, en considérant ce qui précède, que même si certains textes fondateurs du système éducatif accordent une importance particulière à l'éducation à la citoyenneté, il faut reconnaître que dans la pratique, l'école ne possède pas d'armes efficaces pour assurer ce rôle car, ni le programme de cette discipline, ni le temps accordé à celle-ci, encore moins le coefficient à elle affecté ne permettent pas à l'école de faire de l'éducation à la citoyenneté une discipline centrale. Elle est pratiquement reléguée au rang des disciplines de seconde zone et constitue avec les disciplines comme l'enseignement ménager, la musique, le dessin... les parents pauvres du système éducatif national.

Pourquoi éduquer à la citoyenneté ?

La *Réforme de l'enseignement* de 1975 au Togo, après avoir énoncé un certain nombre d'aptitudes et de valeurs qui doivent être transmises à l'école à l'apprenant en vue d'un « profil du citoyen à former » conclura : « Le citoyen ainsi formé sera équilibré, ouvert d'esprit, capable de s'adapter aisément à toutes les situations nouvelles » (MEN, 1975, p. 5). Ce qui est visé ici, c'est que l'école apprenne à l'individu à être citoyen, car « faire ainsi de la citoyenneté un objet d'enseignement, c'est signifier qu'elle n'est pas seulement un état de fait, mais un apprentissage. On ne naît pas seulement citoyen, par appartenance juridique à un État, on le devient par un parcours scolaire. Ce n'est pas seulement un statut, c'est le produit d'une éducation » (Tozzi, 2002).

L'éducation, dans son lien intrinsèque avec la société, soulève des questions, des défis et des paradoxes qui portent en premier lieu sur la définition et la mise en œuvre de valeurs communes. Généralement, le cadre de valeurs reconnu (souvent implicitement) de toute éducation est celui des droits humains. Il n'en reste pas moins que ces droits humains sont parfois bafoués dans la société. Dès lors, comment l'école peut-elle remplir son mandat éducatif si l'élève constate que les valeurs prônées par l'école ne sont pas (ou ne sont que partiellement) appliquées dans la société ? Le décalage entre les valeurs déclarées et les valeurs appliquées dans la société, ou le décalage entre les valeurs de l'école et celles de la société rend problématique la construction de repères communs. Or, cette construction est un objectif central et un défi majeur de toute éducation. Meirieu souligne les ambiguïtés et la complexité de l'éducation de nos jours. Insérée dans la société, elle porte, sans surprise, les doutes et les incertitudes sociales. « Il était plus facile d'éduquer les gens au Moyen Âge, quand il y avait une religion dominante qui imposait ses lois, ses règles, qu'aujourd'hui (...) où, dans nos sociétés occidentales, il n'y a plus de modèles communs sur des choses aussi élémentaires que la

réussite sociale, la famille, les références au bien ou au mal ou aux valeurs traditionnelles » (Meirieu, 1996).

Toute éducation est indissociable du champ social dans lequel elle s'exerce. Elle s'inscrit donc dans la temporalité et vise une certaine stabilité de la société. Comme le rappelle avec pertinence Coq (2003, p. 29) : « Éduquer l'enfant, c'est le faire entrer dans une culture déjà là, dans une société qui précède, donc s'inscrire dans des liens qu'on n'a pas choisis (...). L'indétermination démocratique voudrait qu'on rejette la mémoire, les traditions, les héritages... ». L'éducation à la citoyenneté a ici pour fonction première de transmettre un héritage et d'enseigner les principes éthiques et les cadres de droit (national et international) qui déterminent le vivre-ensemble. La transmission de valeurs et d'acquis sociaux est fondamentale. L'éducation à la citoyenneté, dans sa composante civique est, non seulement utile, mais nécessaire. Elle l'est encore plus dans notre pays en pleine ouverture aux valeurs démocratiques car, selon Danuy des Déserts-Bouré, Thomas, Riolet (1992, p. 15), « dans un pays qui se gouverne lui-même, où chaque individu participe librement par ses votes à la direction des affaires publiques », la majorité des citoyens qui vont à l'école, ne peuvent pas être laissés dans l'ignorance de leurs droits et devoirs de citoyen. Car si les citoyens ignorent leurs droits et devoirs, alors si « vous leur demandez de respecter, d'aimer la constitution, ils ne connaissent pas la constitution ! Vous leur demandez d'exercer des droits, de satisfaire à des devoirs, ils ignorent le sens, la portée de ces droits et devoirs ! Citoyens qui se parent de ce beau nom sans savoir à quoi il oblige, électeurs qui votent sans connaître l'importance de leur vote, contribuables qui paient l'impôt sans comprendre à quoi sert l'impôt, habitants d'un pays qu'on ne leur a pas appris à aimer : tels sont nécessairement les membres d'un peuple à qui manque l'instruction civique... Sans l'éducation civique et politique, écrivait Pestalozzi, le peuple souverain est un enfant qui joue avec le feu et qui risque à chaque instant d'incendier la maison » (idem).

L'éducation à la citoyenneté : enjeu majeur de la participation de l'école à la réussite démocratique

L'éducation à la citoyenneté démocratique : défi d'un vivre-ensemble harmonieux

La société togolaise est en crise depuis les années 1990. L'ouverture de cette société aux valeurs de la démocratie que sont essentiellement les libertés expose la société togolaise, habituée à une gestion traditionnelle et autoritariste, à une crise multiforme : la crise des valeurs, de projet de société et du lien social. L'avènement de la société démocratique moderne avec sa mise en cause des valeurs traditionnelles aboutit à une relativité des valeurs traditionnelles, jadis considérées comme le socle même du vivre-ensemble. En effet, la mise en cause d'un passé considéré comme immuable, transcendant à l'homme, héritage incontestable et incarnation d'une société stable, va déstabiliser profondément les bases de l'harmonie sociale. Celle-ci était basée sur la continuation d'un passé. Ce passé mis en cause, doublé par une certaine sécularisation progressive des réalités sociales, conduit à une crise du sens et des convictions. Des repères communs assurant la stabilité sociale tendent à disparaître. Si le rôle de l'école traditionnelle et moderne c'est d'être un moteur d'unification sociale à travers l'éducation à la citoyenneté, il faut reconnaître qu'aujourd'hui, à l'hétérogénéité sociale s'est ajoutée l'hétérogénéité des opinions et convictions dont la relativité est incarnée par la démocratie dans son essence. Nous sommes donc dans une société où la transmission des valeurs à l'école et hors de l'école se fait dans un contexte de pluralité culturelle et de convictions différentes. C'est à une crise de socialisation que notre société est confrontée.

À cette crise de socialisation des individus s'ajoute une crise de projet de société et de l'intégration sociale. En effet, la complexité de la société démocratique a rendu plus difficile la définition d'un projet global pertinent pour l'ensemble de la société, habituée qu'elle était à un certain unanimisme. Finalement, nous rentrons dans une société où les liens sociaux se disloquent, les individus restent seuls les uns à côté des autres avec le développement de l'individualisme ; Or ils ont le devoir de recréer un projet social indispensable à une vie commune. Comment cela serait-il possible si dans cette diversité, l'on ne trouve pas des repères communs sur lesquels, malgré la diversité, reposerait un projet social et autour duquel fédèrent toutes les forces sociales ? Ce sont les repères communs autour desquels se bâtit alors donc la citoyenneté. Comment penser l'appartenance à un socle commun (citoyenneté) dans un contexte où les individus se définissent par leur liberté et leur choix d'appartenir ou non à tel ou tel groupe et d'adhérer à telle ou telle valeur sans que rien ne les y oblige ? L'avènement de la démocratie se traduit donc par l'avènement d'une crise du lien social : comment lier entre eux les individus d'un État dont l'identité est devenue fluide ? Car dans un monde atomisé, c'est la construction d'une identité personnelle et citoyenne qui devient incertaine et problématique. Les individus n'étant plus figés dans une identité héritée du passé, on aboutit à une identité ouverte, à géométrie variable. La crise du lien social lance ainsi un nouveau défi à notre société.

L'éducation à la citoyenneté démocratique : le rôle déterminant de l'école

Si la démocratie, signifie le pouvoir du peuple, elle ne l'est réellement que si l'école a le rôle de diffuser la culture pour préparer les citoyens à être conscients de leur rôle. Une école n'est vraiment démocratique que si elle a au moins une longueur d'avance sur la société moyenne, si elle est capable de présenter aux élèves ce qu'il y a de mieux dans la société contemporaine et de les préparer aux changements possibles ; donc elle est à la fois un conservatoire pour les cultures qu'elle diffuse mais aussi un laboratoire d'expérimentation des progrès de la démocratie. L'école peut jouer un rôle dans l'éducation à la citoyenneté en mettant un dispositif d'ensemble pour assurer un mieux vivre-ensemble ; pour cela, la question fondamentale qui se pose à nous est comment faire de l'éducation à la citoyenneté une réalité dans nos écoles ou bien comment renforcer les acquis, si l'on sait que l'éducation à la citoyenneté est globale, s'adressant non seulement aux activités de classe mais aussi à l'organisation scolaire et à l'ouverture de l'école sur le monde ?

Si de nos jours, l'on se tourne vers l'école pour solliciter d'elle une formation à la citoyenneté, c'est parce que l'école est, parmi toutes les institutions d'éducation, celle qui incarne le mieux une éducation publique. Car l'école assure une éducation qui a les caractéristiques publiques : elle dispense un savoir à long terme, organisé, adapté, argumenté, désintéressé (Rebou, 2010). Contrairement aux autres institutions éducatives comme la famille, les religions... qui transmettent des valeurs connotées et qui véhiculent des idées et des valeurs aléatoires, intéressées et pas forcément justifiées, pouvant entrer en conflit entre elles ; l'école moderne et démocratique est l'une des rares institutions qui véhiculent des valeurs argumentées, justifiées et susceptibles de tisser de nouveau un lien social défilant et de restaurer le lien politique affaibli.

Apprendre la citoyenneté à l'école par le débat

L'apprentissage de la citoyenneté démocratique pour être efficace, devrait s'appuyer à l'école sur le débat, la discussion. Le débat est une confrontation d'arguments sur une question que l'on se pose collectivement. Le débat est constitutif de la démocratie, on ne peut donc pas apprendre la démocratie sans apprendre à débattre (Tozzi et Hevelligh, 2002), C'est-à-dire, sans apprendre les règles d'une discussion possible : « interdiction de toute violence physique ou verbale ; usage du

langage et de sa potentialité argumentative comme base de l'échange ; tous ces rôles que la démocratie a inventé pour la confrontation régulée des idées : président de séance, animateur, modérateur, présentateur de débat, secrétaire de séance, rapporteur etc. ; toutes ces procédures qu'elle a historiquement construites pour gérer rigoureusement et équitablement dans un groupe le temps du débat, organiser les tours de parole (un seul parle à la fois sans être interrompu quand on lui donne la parole), faire progresser la discussion (synthèses et rapports) etc. » (Tozzi, 2002). La discussion est donc un apprentissage du débat démocratique, indispensable à l'accession à une citoyenneté active et participative.

Si la discussion à l'école peut être démocratique dans son fonctionnement, elle a de fortes exigences intellectuelles dans une démarche réflexive. Les opinions ne valent pas seulement parce qu'elles sont dites, et ne s'équivalent pas. Le droit d'expression a pour corollaire le devoir de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. Ce sont ces exigences de la « faculté de juger » et de « l'exercice de la raison » qui garantissent, selon Kant (2006), la qualité du débat démocratique, en tant qu'il est avant toute décision un débat d'idées. Ce sont elles qui le préservent des tentations de la démocratie, qui sont ses dérives du point de vue de la pensée selon Tozzi (2002) :

- la démagogie, où l'on reprend et exprime la pensée du plus grand nombre, soit par conformisme, de peur de se marginaliser ou d'être exclu, soit par flatterie, pour parvenir au pouvoir ou y rester par l'adhésion de la multitude.
- la sophistique, où le débat est un combat, l'autre un adversaire et non un partenaire ; où ce qui compte c'est moins le rapport de l'énonciation à la vérité d'un propos fondé en raison que l'efficacité de convaincre l'autre.
- La doxologie, où chacun use de son droit d'expression pour exprimer des opinions, qui ne sont souvent que des préjugés sans consistance, où l'on se contente de dire ce que l'on pense (c'est-à-dire ce que les médias ou les tendances sociétales nous font penser), sans penser ce que l'on dit, où l'on confond parler et penser. Et où finalement, dans une tolérance-indifférence, l'autre peut penser ce qu'il veut sans me scandaliser intellectuellement, du moment où je peux moi-même dire ce qui me passe par la tête.

Conclusion

Comme le remarque Meirieu, nous sommes dans une démocratie pluraliste où personne n'est censé imposer son point de vue (politique, économique, religieux...). Et cela n'est pas si aisé d'éduquer car, la tâche de l'éducateur est plus simple dans un système dictatorial que dans un système où aucune conception n'est considérée comme étant celle qui devrait s'imposer. Sur des choses élémentaires et sur des valeurs, il n'y a pas de consensus. Que peut-on enseigner à l'école sans attirer la fureur de certains ? Cela suscite la question fondamentale de savoir si finalement, en démocratie, il existe des valeurs fondatrices de la citoyenneté ? Et si cette citoyenneté elle-même n'est pas plurielle ? La citoyenneté étant dynamique et l'éducation démocratique consistant non à transmettre des valeurs à prendre comme étant définitives, mais plutôt à apprendre à réfléchir sur les valeurs existantes, l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle se fait de nos jours risque de ne pas être une éducation et de ne pas préparer à la citoyenneté. On ne pourra parler de l'éducation à la citoyenneté que si l'on transmet surtout l'esprit critique qui permettra au futur citoyen de construire sa citoyenneté en s'inventant des valeurs et en faisant évoluer sa société. Mais quid alors de la continuité culturelle ? La tradition, la culture et le passé doivent être envisagées dans l'éducation démocratique comme le lieu de questions et non de réponses. C'est ainsi que la transmission

transgénérationnelle doit être considérée comme une transmission des questions fondatrices de l'humain et non une transmission des réponses. Quant aux réponses, c'est à chaque génération de les inventer. Voilà peut-être l'un des défis que l'éducation à la citoyenneté doit relever de nos jours : apprendre à poser des questions sur la citoyenneté au lieu d'apprendre des réponses. On envisage la citoyenneté comme l'apprentissage qui devrait amener les jeunes, futurs citoyens à se découvrir fils et filles d'une même cité. Mais le pluralisme démocratique tolère mal cet apprentissage à regarder dans la même direction et à ne voir que les mêmes réalités. Si l'éducation à la citoyenneté doit être envisagée comme une réflexion autour des questions fondamentales et non des réponses à apprendre, il faudrait alors mettre au centre de cette éducation le débat, la critique, la contestation. L'accès à la parole, à la discussion devient donc fondamental en vue de l'accès à la citoyenneté. Celle-ci ne passe pas simplement par l'accès à l'information « juste ». On peut donc évaluer le chemin qu'il nous reste à parcourir pour parvenir à l'école démocratique, à une éducation à la citoyenneté qui ne peut être un simple accès, mais une construction par le futur citoyen lui-même.

Références bibliographiques

- COQ, G. (2003). *Transmettre. Quel est le prix de nos ruptures*. Lyon : édition de l'Emmanuel.
- FERRY, J.-M. (2000). « La culture démocratique plurielle et une : l'éducation et la citoyenneté démocratique dans le contexte d'une multiplicité d'horizons historiques et culturels » in Conseil de l'Europe, *Concepts de citoyenneté démocratique* (p. 57-90), Bruxelles : éditions du Conseil de l'Europe.
- DANUY des DÉSERTS-BOURÉ, M.C, THOMAS, J.-P., RIOLET, C. (1992). *Éducation civique et philosophie politique*, Paris : Armand Colin.
- GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos / Economica.
- GALICHET, F. (2005). *L'École, lieu de citoyenneté*. Paris : ESF.
- GAYE, M., (2011). « L'armée et l'école, centres d'éducation et de formation citoyenne par excellence » in GAYE M. *La problématique de la citoyenneté au Sénégal* (p. 131- 204) Paris : Harmattan.
- KAHN, P., *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2009.
- KANT, E. (2006). *Critique de la raison pure*. Paris : GF.
- KANT, E. (2000). *Critique de la faculté de juger*. Paris : GF.
- LABERGE, Y. (2004). « De la philosophie politique à l'éducation à la citoyenneté ». *Érudit*, v. 6., n° 3, p. 557-560
- LELEUX, C. (2006). *Éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck, tomes 1-3.
- MARSHALL, T. H. (1965). *Class, Citizenship and social Development*. New York : Anchor Books.
- MEIRIEU, P. (1998). « La formation du citoyen à l'école », conférence prononcée en août 1998 lors de la première université de l'éducation nouvelle organisée par les CEMEA, Les Ménuires.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), (1975). *Réforme de l'enseignement au Togo* (forme condensée).
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1997). *Programme d'éducation civique et morale pour les enseignement des premier, deuxième et troisième degrés*. Lomé : Presse de l'UB.
- ONANA Kede Magloire, (2012). *Éducation et citoyenneté : des propositions de politique pédagogique*. Paris : PAF.
- TOCQUEVILLE (de) A., (1981). *De la démocratie en Amérique*. Paris : GF.
- TOZZI M., HEVELLIGH H. (coord.) (2002). « Le débuteur classe », *Cahiers Pédagogiques*, 401.

TOZZI, M. (2002). « *Éducation à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire* », <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib60.htm>, date de mise en ligne, 01 juillet 2002.

WALZER M. (1993). *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. Oxford : Blackwell.

L'exposition « 50 ans de pédagogie par les petits écrans » : approche socio-historique de l'éducation à l'information et aux médias

Laurent TREMEL¹⁹⁶, laboratoire CIVIIC, Université de Rouen

Résumé

Cette communication se base sur une exposition présentée au Musée national de l'Éducation (Rouen) de novembre 2014 à janvier 2016. Les dispositifs mis en place dans l'exposition sont pris ici comme objet d'étude en lien avec la problématique de l'éducation à l'information et aux médias. Nous nous situons là dans le cadre d'une approche relevant de la médiatique des sciences. Le questionnement relatif au changement éducatif structure le propos de l'exposition, qui traite du développement des moyens audiovisuels et informatiques dans les apprentissages, des années 1960 à nos jours. Si la perspective développée privilégie l'utilisation de ces technologies « à l'école », leurs applications dans le domaine de la vie familiale et des loisirs sont également évoquées. Le propos conduit également à un questionnement plus général attendant à la lutte contre les inégalités sociales par l'utilisation de « nouvelles technologies » ou encore au bonheur des enfants.

Mots clefs : exposition, médiation scientifique, musée, sociologie, histoire

Abstract

This communication bases itself on an exhibition presented to the national Museum of the Education (Rouen) from November, 2014 till January, 2016. Devices set up in the exhibition are taken here as object of study in connection with the problem of the education in the information and in the media. We are situated within the framework of an approach there being a matter of the media of the sciences. The questioning concerning the educational change structures the subject of the exhibition, which deals with the development of the average broadcasting and computing in the learnings, 1960s in our days. If the developed prospect favors the use of these technologies "to the school", their applications in the field of the family life and leisure activities are also evoked. The subject also drives to a more general questioning adjacent to the fight against social inequalities by the use of "new technologies" or still to the happiness of the children.

Keywords: exhibition, scientific mediation, museum, sociology, history

¹⁹⁶ Chargé de conservation et de recherche, Commissaire principal de l'exposition, MNE, Rouen

Cette communication vise à rendre compte du travail scientifique lié à la réalisation d'une exposition présentée au Musée national de l'Éducation (Rouen) du 5 novembre 2014 au 10 janvier 2016, elle s'inscrit plus particulièrement dans l'axe 2 du colloque : Finalités et valeurs.

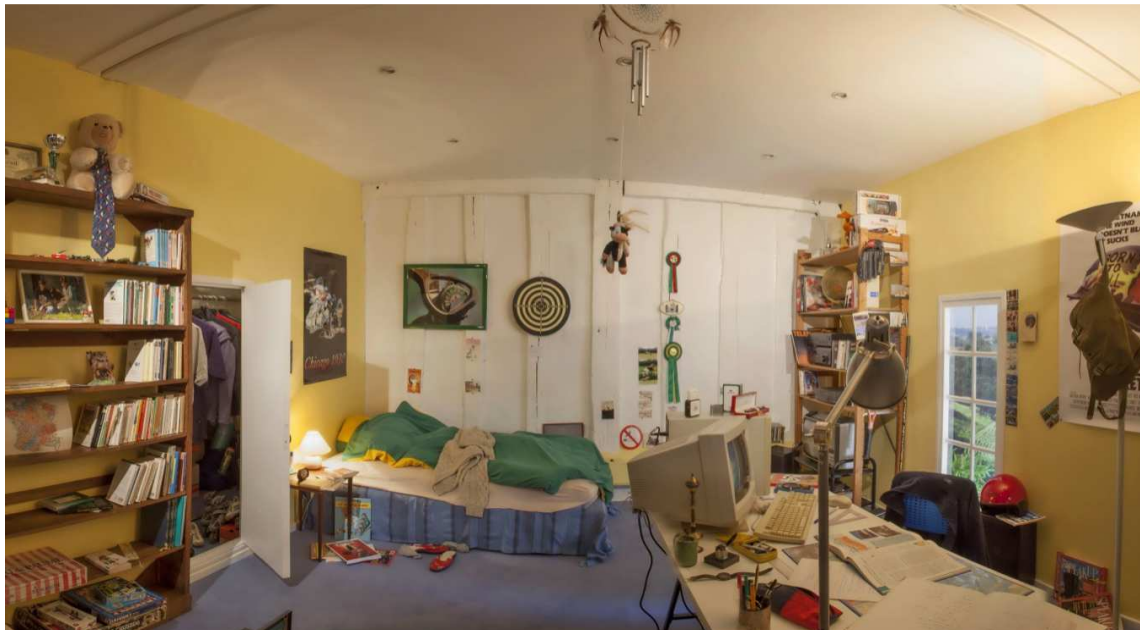
Bien évidemment, le but de l'intervention n'est pas de présenter l'exposition comme un guide pourrait le faire à des visiteurs, mais bel et bien de prendre le contenu scientifique de celle-ci, ainsi que les dispositifs mis en place, comme *objet d'étude* en lien avec la problématique de l'éducation à l'information et aux médias. Nous nous situons ici dans le cadre d'une approche relevant de la médiatique des sciences (Guichard et Martinand, 2000).

Comme le souligne Marie-Laure Raynaud (2000) dans son analyse du travail de ces auteurs :

« Notons le cas des expositions scientifiques, média le plus abondamment étudié dans ces pages, qui combinent différents médias de vulgarisation scientifique : architecture, manipulations interactives, objets, maquettes, images, textes, panneaux, audiovisuels, logiciels, multimédias, livres et documents de vulgarisation associés aux expositions. La pratique de cette diversité de médias a conduit les auteurs de cet ouvrage à la nécessité de caractériser ce champ médiatique dans son ensemble, ce qu'ils font dans cet ouvrage en précisant clairement la distinction entre contexte scolaire et non scolaire de diffusion du savoir scientifique. Le terme « media » désigne ici « toute situation socialement organisée et techniquement outillée mettant en rapport des destinataires avec un savoir et des représentations sociales ».

Nous retrouvons des dispositifs de ce type dans l'exposition : outre les objets exposés dans les vitrines, tablettes interactives, textes, panneaux, modules audiovisuels, reconstitution de lieux de vie (salon des années 1960, chambre d'adolescent des années 1990) alimentent le parcours.

La reconstitution de la chambre d'adolescent, à laquelle a procédé Delphine Campagnolle, commissaire-adjointe de l'exposition, repose sur des travaux de recherche conduits par Gilles Brougère et Annie Renonciat dans le cadre d'un projet ANR (cf. Renonciat A. dir. 2014).



Reconstitution d'une chambre d'adolescent. © Photographie Musée national de l'Éducation - Réseau Canopé 2014

Afin de permettre une circulation des éléments présentés dans le cadre de l'exposition *50 ans de pédagogie par les petits écrans* et d'engager une réflexion sur la question très contemporaine de l'éducation à l'image et aux « nouvelles technologies », une exposition par panneaux reprenant des éléments des trois sections du parcours, dans une perspective documentaire et synthétique, a été conçue. Elle est disponible pour des prêts, notamment destinés aux établissements scolaires, depuis la rentrée de septembre 2014.



Exposition par panneaux 50 ans de pédagogie par les petits écrans. © Photographie Musée national de l'Éducation - Réseau Canopé 2014

L'exposition, en tant que telle, est donc un dispositif « d'éducation à » - aux médias et à la citoyenneté notamment, si l'on considère que les citoyens, doivent, de nos jours, être capables d'une distanciation critique face aux écrans - mais elle propose également une réflexion sur les « éducations à » en présentant et en analysant (au travers des témoignages d'experts dans les modules audiovisuels ou encore au travers des articles de l'E-book « 50 ans de pédagogie par les petits écrans », ouvrage collectif publié par Canopé début 2015) des opérations ou des dispositifs relevant de ces enseignements, notamment :

- l'évolution des programmes de la Radio-télévision scolaire (années 1960 et 1970),
- l'opération « jeune téléspectateur actif » (JTA) : une éducation à l'information et aux médias (1980),
- le Plan informatique pour tous (1985) : éducation à l'informatique, apprentissage de la programmation,
- de nos jours : les jeux vidéo et les « jeux sérieux » en classe. Education à l'image, débats ayant trait au plaisir d'apprendre, aux perspectives de remédiation.

Le questionnement relatif au changement éducatif structure le propos de l'exposition, qui traite du développement des moyens audiovisuels et informatiques dans les apprentissages, des années 1960 à nos jours. Elle combine une approche historique avec une approche sociologique.

Si la perspective développée privilégie le développement de ces technologies « à l'école », leurs applications dans le domaine de la vie familiale et des loisirs sont également évoquées.

A côté de la présentation de pièces issues des collections du Musée national de l'Éducation, comme nous l'avons évoqué, plusieurs documentaires vidéo en lien avec les thèmes abordés ont été réalisés. Ils sont intégrés au parcours. En complément à la perspective muséographique, ce travail de médiation scientifique, faisant appel aux analyses de chercheurs ou de pédagogues, insiste sur la pluralité des points de vue liés à la télévision scolaire, ou encore à l'introduction de l'informatique à l'école. Cela permet aux visiteurs d'appréhender de manière distanciée et critique le contenu des vitrines.

L'exposition est composée de trois sections thématiques, chacune axée sur une période, permettant d'appréhender les évolutions liées à l'éducation à l'image, à l'éducation à l'information et aux médias, mais aussi des questions plus générales tenant à la lutte contre les inégalités sociales à l'école ou encore au bonheur des enfants.

L'enseignement programmé et les débuts de l'audiovisuel éducatif (années 1950-1960)

Au sortir de la seconde guerre mondiale, les questions liées à la démocratisation des savoirs et de l'école sont au cœur de questionnements et de débats sociaux d'importance. Il s'agit ici de rendre l'école plus juste et de permettre aux enfants, quel que soit leur milieu social d'origine, de suivre des études le plus longtemps possible afin de contribuer à réduire les inégalités culturelles et sociales (Plan Langevin-Wallon), mais aussi afin d'adapter les générations futures à l'évolution des sociétés modernes.

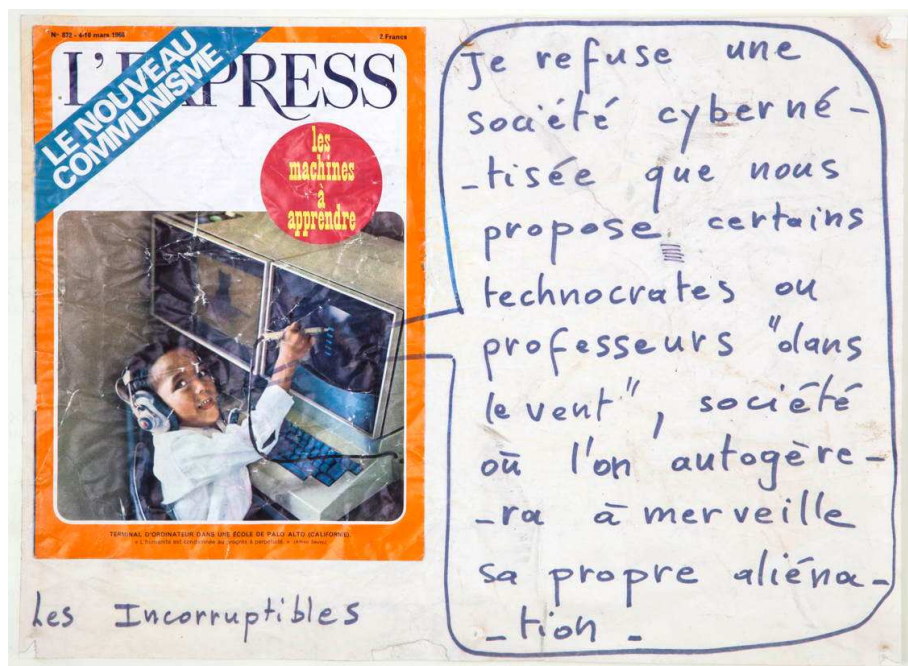
Dans les années 1960, les travaux des sociologues démontrent que, malgré la volonté politique affichée et les réformes mises en œuvre, l'école reste inégalitaire. Ceci engendre un questionnement sur les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques qui seraient à l'origine de ces inégalités, privilégiant le rapport à l'écrit, le rapport à la culture livresque, « culture bourgeoise » pour certains. L'apparition de « nouvelles technologies éducatives » va susciter chez des pédagogues des espoirs : l'utilisation de la radio et de la télévision en classe serait plus « démocratique ». En parallèle, ces nouveaux outils favoriseraient l'intégration des générations futures, en tant que citoyens et travailleurs, dans une « société de demain » dont on pense qu'elle sera marquée par la place prépondérante qu'elle accordera aux produits audiovisuels, puis à l'informatique.

Ici, l'exposition adopte une perspective anthropologique, présentant un certain nombre d'outils, de machines, utilisés quotidiennement dans les classes aux époques concernées.



Projecteur de diapositives. Matériel didactique. Date de fabrication : vers 1960. Concepteur: NC. Editeur/fabricant : Malik. Collections MNE inv.1989.313 © Photographie Musée national de l'Éducation - Réseau Canopé 2014

Dès les années 1960, 1950 même, des penseurs envisagent la place prépondérante prise par les ordinateurs dans le futur, tant en termes d'apprentissages que de loisirs ou qu'outils professionnels. Cette perspective sera traduite dès les années 1970 au niveau de l'Éducation nationale, mais elle fait débat : ses détracteurs pensent que cela va conduire à une « baisse du niveau », voire à une adaptation problématique de l'école au monde marchand et aux attentes du patronat.



Affiche réalisée à l'occasion des manifestations de Mai 1968. Photomontage à partir d'une couverture du magazine L'Express. Auteur : Les Incorruptibles, Université La Sorbonne. Collection MNE Inv. 1979-31533 (39) © Photographie Musée national de l'Éducation - Réseau Canopé 2014

Les petits écrans et l'enseignement (années 1970-1990)

Succédant aux phases expérimentales des années précédentes, les années 1970 et 1980 voient l'institutionnalisation d'expériences menées antérieurement de manière pionnière.

On fait référence ici à des opérations telles que le Plan informatique pour tous, au milieu des années 1980, et à l'opération Jeunes téléspectateurs actifs (JTA). JTA se situe dans une perspective citoyenne : dès lors que la télévision s'implante dans la plupart des foyers (années 1970), outre l'intérêt que pouvait avoir l'utilisation de cet outil en classe, on considérait alors comme une nécessité de donner aux jeunes téléspectateurs qu'étaient les élèves les moyens de « décoder », en quelque sorte, les programmes télévisés, ce qui passait à la fois par une étude du contenu de ces programmes, mais aussi par une étude des outils et des techniques mis en œuvre pour leur réalisation.

Toutefois, ce processus d'institutionnalisation ne se fait pas de manière uniforme. L'introduction de l'informatique se heurte à des questions de coût, de manque de formation des personnels, voire de résistance d'une partie du corps enseignant face à ces nouvelles technologies. Utilisant des produits jugés par certains pédagogues peu adaptés aux apprentissages, ou déjà dépassés, cette époque voit aussi naître des controverses. Mais, in fine, un certain « pragmatisme » s'impose : ces outils tendent à être de plus en plus intégrés à l'enseignement.

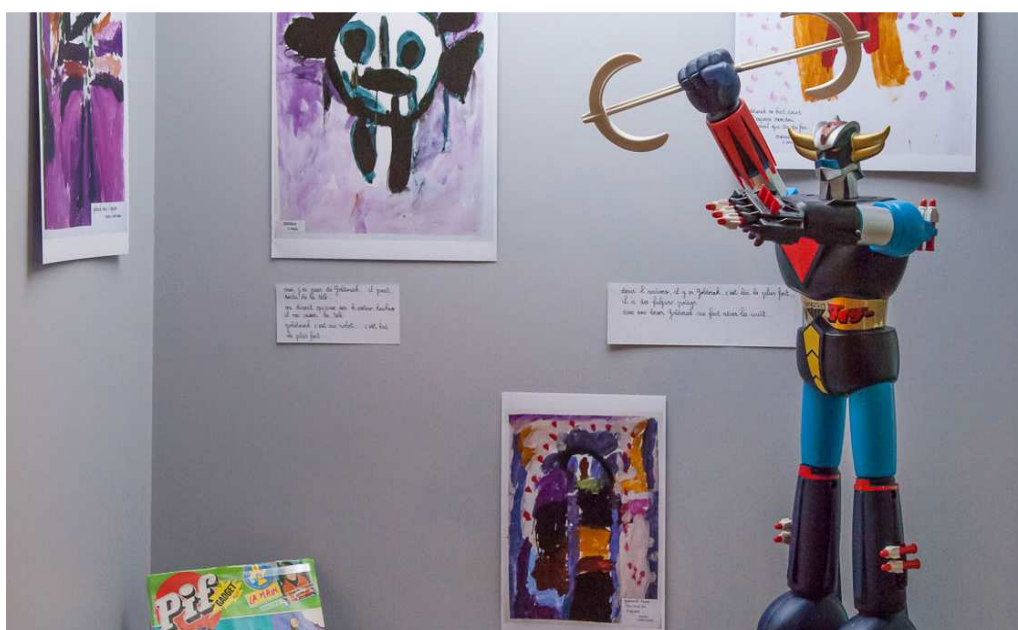


Vue d'ensemble de la section « A l'époque du plan informatique pour tous » : machines et ordinateurs d'époque, diffusion de séquences vidéo de contextualisation. © Photographie Musée national de l'Éducation - Réseau Canopé 2014

L'exposition aborde également des questions liées aux débats suscités par l'évolution des programmes télévisés destinés aux enfants. Nous nous situons là dans le cadre d'une éducation « informelle », en dehors de l'école, mais dont plusieurs observateurs soulignent l'importance dans le cadre de la socialisation des jeunes.

Sont ainsi évoqués dans l'exposition les débats suscités à propos de la modification de la grille des programmes pour enfants survenue dans les années 1970. Le dessin animé japonais *Goldorak*, dont il

faut souligner qu'il était à l'origine plutôt conçu pour des adolescents, contient des scènes violentes (destructions d'habitations, de robots, morts de civils, etc.), ce qui choque certains parents et observateurs. D'autres sont sensibles à la psychologie des personnages, caractéristique des « mangas » japonais (notamment les émois amoureux des héros, auxquels les adolescents peuvent s'identifier). Des intervenants pensent que ces scénarios présentent des aspects pervers pour les enfants qui les regardent (la psychologue Liliane Lurçat notamment), alors que d'autres, au contraire, valorisent leur richesse. En avril 1979, le magazine *Pif Gadget* (n°527), publie les résultats d'une enquête menée auprès de son lectorat au sujet de Goldorak. On pourra s'amuser de trouver dans ce magazine, publié alors par un éditeur proche du Parti communiste, un témoignage d'enfant déplorant que les robots, réalisations industrielles produites par des travailleurs, soient ainsi détruits... Sont également présentés là dans l'exposition des dessins d'enfants manifestant de la « peur » face à Goldorak, preuve que les inquiétudes de certains parents pouvaient être fondées.



Vitrine consacrée au phénomène Goldorak. © Photographie Musée national de l'Éducation - Réseau Canopé 2014

Dans les années suivantes, les grilles de programmes pour enfants seront de plus en plus investies par des produits « commerciaux » (dessins animés japonais, séries télévisées américaines, puis fictions type « Hélène et les garçons »), associés à l'édition de magazines, de jeux et de jouets, dont les thèmes, les idéologies, ne sont pas les mêmes que ceux d'émissions plus anciennes - *L'île aux enfants* de Casimir par exemple - ou des programmes « éducatifs » enregistrés en plateaux tels que les séquences d'éveil des *Visiteurs du mercredi* (1975-1982), proches de conceptions de l'éducation populaire. Pour les pédagogues s'intéressant à ces questions, ce qu'ils considèrent comme des dérives renforcent la nécessité de l'éducation à l'image et aux médias, voire une modification plus profonde du PAF (voir notamment à ce propos les réflexions de Philippe Meirieu, 2007).

L'utilisation des technologies éducatives dans la période contemporaine

La perspective pragmatique, visant à intégrer les TICEs aux apprentissages, fortement relayée par les pouvoirs publics depuis le début des années 2000, s'est imposée de nos jours. Il s'agit là d'un changement éducatif structurel se développant dans un contexte où les finalités assignées à l'éducation ont, en parallèle, profondément changé. Il convient de souligner ici la part croissante accordée à la problématique des « débouchés » liés aux études dans un contexte de crise économique perdurant, ayant favorisé un rapprochement avec les attentes, et les logiques, des entreprises, tel qu'on pouvait difficilement l'envisager suite au mouvement de Mai 1968...

On retrouve ces éléments dans les récentes orientations ministérielles, combinées à d'autres perspectives, elles-aussi significatives, telles que le « plaisir d'apprendre et d'aller à l'École » ou encore l'implication des parents dans la scolarité des enfants (cf. objectifs assignés au projet de « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique », 13 décembre 2012).

La partie contemporaine de l'exposition fait écho à des thèmes déjà abordés dans d'autres sections. En insistant là sur l'importance des « jeux sérieux », que ce soit au travers de l'évocation de jeux vidéo commerciaux valorisés par des pédagogues pour leurs contenus, de logiciels « reconnus d'intérêt pédagogique » où la dimension ludique n'est pas absente, ou encore la présentation de *serious games* proprement dits, cette dernière étape de la réflexion pose la question de la réduction des inégalités sociales dans les apprentissages, de la diversifications des pratiques pédagogiques et du bonheur de l'enfant à l'École. Toutefois, là, encore, cette « modernisation » du système éducatif et de ses outils fait débat. Car elle favorise les partenariats entre le système scolaire et des entreprises privées (développant les produits évoqués là) que certains acteurs de l'éducation peuvent juger problématiques, notamment parce que de nature à remettre en cause l'idée de programmes définis nationalement au profit « d'expériences » développées localement avec tel ou tel logiciel.

En outre, il convient, là encore, de souligner le caractère problématique, au niveau idéologique, de certains produits commerciaux valorisés au travers de ce processus. Cette réflexion est directement issue de nos travaux de recherche (voir notamment Trémel, coord. 2009, Trémel et Fortin 2009). Ainsi, les jeux vidéo de type « Civilization » véhiculent des représentations ethnocentrées valorisant les civilisations occidentales au détriment d'autres peuples. Ils présentent une dimension de l'histoire marquée par les conflits militaires et les « grands hommes » au détriment de l'histoire sociale. Enfin, produits commerciaux destinés à une clientèle dont les attentes, voire les manques, sont identifiés par les industriels du loisir (jeunesse précarisée confrontée à la crise sociale et économique), ces jeux savent comment flatter l'égo du joueur : « Créez le monde à votre image » (*Civilization III*, Firaxis/Infogrames, 2002), « Mettez tout en oeuvre pour satisfaire votre soif de conquête sur Terre » (*Civilization III*, Firaxis/Infogrames, 2002).

BÂTISSEZ VOTRE ROYAUME ET PARTEZ À LA CONQUÊTE DU MONDE

Suite de l'un des jeux de stratégie les plus populaires de tous les temps, Age of Empires® II : The Age of Kings™ vous fait vivre des siècles d'histoire, de la chute de Rome à la fin du Moyen Âge. Présidez au destin de l'une des 13 civilisations en bâtissant d'immenses cités, en mettant sur pied de puissantes armées et en découvrant de nouvelles technologies. Exploitation de ressources, exploration, commerce, diplomatie, conquête... Les voies qui mènent au pouvoir sont nombreuses mais il n'y aura qu'un seul vainqueur !



Bâissez un riche empire — Mettez en place une véritable économie de marché et ouvrez de nouvelles routes du commerce avec vos alliés.

Extrait de la boîte du jeu Age of Empires II The Age of Kings. © Microsoft 1999

Un projet collectif

L'exposition 50 ans de pédagogie par les petits écrans a été conçue et réalisée par Laurent Trémel, Chargé de conservation et de recherche au MNE, commissaire principal de l'exposition, Delphine Campagnolle, responsable du Pôle conservation du MNE, et Laurent Garreau, responsable du fonds audiovisuel de Canopé (DIDFP), commissaires-adjoints, avec la collaboration scientifique (muséographie et régie des œuvres) d'Anne Quillien, Chargée de Conservation et de recherche au MNE, avec le concours des équipes du Musée national de l'Éducation (régie des collections, magasiniers et équipe logistique, photothèque, documentalistes, services administratif et informatique), du pôle Patrimoine et médiation scientifique de la Direction de l'Ingénierie Documentaire, de Formation et du Patrimoine (DIDFP) de Canopé et de Louise Rénier, stagiaire au MNE (avril-juillet 2013).

Conception et réalisation des modules audiovisuels intégrés au parcours de l'exposition :

« Apports de la télévision scolaire et des nouvelles technologies éducatives » : un documentaire de 15 minutes retraçant l'histoire de l'éducation par la télévision au travers du fonds audiovisuel du CNDP, réalisé par Thierry Imbert

Modules « Regards croisés sur la télévision scolaire et les nouvelles technologies éducatives », conçus par Laurent Garreau, Laurent Trémel et Delphine Campagnolle et réalisés par Michel Erard.

Scénographie : Point de vues <http://www.pointdevues.com/>

Bibliographie

- CAMPAGNOLLE, D., GARREAU, L., TREMEL, L. (2014). Une éducation par le petit écran ?, in *La télévision française, TDC*, n°1068, janvier.
- GUICHARD, J. et MARTINAND, J.-L. (2000). *Médiatique des sciences*. Paris : PUF.
- MEIRIEU, P. (2007). *Une autre télévision est possible*. Lyon. Chronique sociale.
- RAYNAUD, M.-L. (2000), Présentation du livre de Guichard J. et Martinand J.-L. *Médiatique des sciences* (Paris : PUF, 2000). in *Réseaux*. Volume 18, numéro 102.
- RENONCIAT, A. (dir). (2014). Actes du colloque international sur *La chambre d'enfant, un microcosme culturel : espace, consommation, pédagogie*, Musée national de l'Éducation-CNDP/CANOPÉ, Rouen, 7–10 avril 2013. Paru dans *Strenæ*, n°7 (publication en ligne).
- TREMEL, L. (2001). Les produits multimédia : vers un pragmatisme pédagogique ?, in Trémel L. *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes*. Paris. PUF. (pp. 196-212).
- TREMEL, L. (coord.). (2009). *Les pratiques audiovisuelles. Réflexions sur des questions d'éducation, de culture et de consommation de masse*. Dijon. Editions d'un Autre genre.
- TREMEL, L. et Fortin T. (2009). *Mythologie des jeux vidéo*. Paris. Le Cavalier Bleu.
- TREMEL, L. (2013). Les univers virtuels : vers une nouvelle « civilisation du loisir » ?, in Rodionoff, A. (dir.) *Médiation et Information (MEI)*, n°37, *Les territoires du virtuel*.

Disciplines scolaires et forme curriculaire de l'éducation au développement durable : quelle contribution des SVT et de la géographie ?

Christine VERGNOLLE MAINAR¹⁹⁷ et Marie-Pierre JULIEN¹⁹⁸, GEODE UMR 5602 CNRS –université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Résumé

L'éducation au développement durable (EDD) constitue d'une part un objectif extérieur aux disciplines scolaires auquel celles-ci peuvent contribuer par leurs spécificités (concepts, savoirs, démarches) et d'autre part un facteur de transformation interne aux disciplines notamment par l'introduction de thématiques liées au développement durable (DD) dans les programmes scolaires. Nous posons ici la question de la place et de la nature de la contribution de ces disciplines à l'EDD, entre l'enjeu de travailler l'engagement dans l'action et un souci de maintien de leur identité. Cette tension entre des objectifs transdisciplinaires et des programmes et progressions disciplinaires est au cœur des enjeux contemporains d'évolution des curricula. Pour approcher cet enjeu, nous analyserons l'introduction de l'EDD dans les disciplines scolaires de la géographie et des sciences de la vie et de la Terre (SVT). Cette démarche de type comparatiste permettra alors de mieux caractériser les processus à l'œuvre ainsi que les possibles.

Mots clés : Education au développement durable, curriculum « possible », contribution, géographie, sciences de la vie et de Terre.

Abstract

Sustainable development education (ESD) constitutes both an objective external to school subjects to which these can contribute by their specificities (concepts, academic knowledges, approaches) and a modifying factor internal to school subjects particularly since the introduction of themes related to sustainable development (DD) in school curricula. This paper proposes an analysis of school subjects contribution to ESD, between stake to work the commitment in the action and maintain of their identity. This tension between transdisciplinary objectives and school curricula is at the heart of the contemporary issues in evolution of curricula. With this aim in view, we analyze the ESD introduction in geography and science school subjects. This comparatist approach will then allow us to characterize better processes at work as well as the possibilities.

Keywords: Sustainable development education, « possible » curriculum, contribution, geography and science school subjects.

¹⁹⁷ Professeur des universités en géographie, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et laboratoire GEODE UMR 5602 CNRS – université Toulouse 2 Jean Jaurès.

¹⁹⁸ Maître de conférences en écologie, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et laboratoire GEODE UMR 5602 CNRS –université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Introduction

L'introduction de l'éducation au développement durable (EDD) dans le système scolaire français pose la question de l'articulation entre : d'une part un objectif éducatif inter et transdisciplinaire fortement lié à des enjeux politiques en affirmation ; d'autre part les disciplines scolaires qui se sont construites au tournant des XIX^e et XX^e siècles autour de la transmission de savoirs et de démarches d'analyse et dont les évolutions depuis cette époque ont été relativement lentes, confortant ainsi des habitudes disciplinaires.

L'introduction de l'EDD a été impulsée et accompagnée par la publication de plusieurs circulaires (2004, 2007, 2010, 2013) ayant une valeur générale pour l'ensemble du système éducatif. Le rythme de publication de ces textes et le champ qu'ils couvrent (de la prise en charge de l'EDD par les disciplines scolaires aux démarches de développement durable des établissements -E3D), témoignent d'une volonté politique forte. Celle-ci s'inscrit dans un contexte où le système scolaire est par ailleurs soumis à d'autres facteurs d'évolution (multiplication des « éducations à ... », introduction du « socle commun de connaissances et de compétences »...) qui tous concourent à questionner les fondements même de la forme scolaire et des curricula.

Dans ce contexte, l'EDD occupe une place spécifique dans la mesure où elle est non seulement un objectif extérieur aux disciplines scolaires auquel celles-ci peuvent contribuer par leurs spécificités (concepts, savoirs, démarches) mais aussi un facteur de transformation interne aux disciplines notamment depuis l'introduction de thématiques liées au développement durable (DD) dans les programmes scolaires (2008 à l'école élémentaire, 2005 à 2009 en collège, et 2010 en lycée). Les évolutions induites par ce double processus posent la question de la place et de la nature de la contribution des disciplines scolaires à l'EDD, entre l'enjeu de travailler l'engagement dans l'action (Lange, 2013) et un souci de maintien d'une identité des différentes disciplines contributrices (Orange-Ravachol et Doussot, 2013). Cette tension entre des objectifs transdisciplinaires et des programmes et progressions disciplinaires est au cœur des enjeux contemporains d'évolution des curricula.

Pour approcher cet enjeu, nous adopterons une démarche qui croise l'analyse de l'introduction de l'EDD dans les disciplines scolaires et de ses incidences avec une réflexion prospective sur les possibles. Cette double approche est centrée sur la géographie (Vergnolle Mainar, 2011) et les Sciences de la vie et de la Terre (SVT), une démarche du type comparatiste permettant de mieux caractériser les processus à l'œuvre ainsi que les possibles.

Introduction de l'EDD dans le système éducatif français

C'est en 2003, que l'EDD trouve ses prémises dans l'éducation nationale. Cette année-là est marquée par un rapport écrit par deux Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale (IGEN), l'un de SVT et l'autre d'histoire et géographie, qui constatent une mise en œuvre « défectueuse » de 30 ans d'éducation à l'environnement, dans le système éducatif français (Bonhoure et Hagnerelle, 2003). Ils incriminent notamment une absence de volonté politique de l'éducation nationale et préconisent, pour palier à ce constat d'échec, une généralisation active de cette éducation à l'environnement qu'ils inscrivent alors dans une perspective de développement durable. Cette perspective apparaît alors comme un nouveau souffle à cette éducation, le concept de DD associant « *des facteurs économiques, sociaux et environnementaux* » ce qui « *s'avère beaucoup plus large et complexe que celui d'environnement* » et permet alors de s'inscrire dans un « *véritable projet de société* ».

Ce rapport constituera le facteur déclenchant d'une série de trois circulaires de généralisation de l'EDD qui font office de curriculum « prescrit » pour celle-ci. La première circulaire intitulée « Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable » date de 2004

(MEN, 2004). La deuxième phase de généralisation est mise en place en 2007 (MEN, 2007) et ne concerne plus que l'éducation au développement durable et enfin le projet rentre dans sa troisième phase de généralisation avec la circulaire de 2011 (MEN, 2011). En dehors des préconisations générales sur la spécificité de cette éducation (éducation aux choix, approche systémique, formation au débat...), ces circulaires insistent sur l'importance des croisements disciplinaires appuyés sur les enseignements obligatoires des disciplines existantes dans lesquels l'EDD devra être introduite.

L'analyse de l'incidence de cette introduction dans les disciplines scolaires SVT et géographie (disciplines les plus impliquées dans l'approche du DD) a été conduite par l'étude des textes accompagnant ce processus : programmes, recommandations de l'inspection générale, et certaines ressources mises à disposition des professeurs.

Introduction de l'EDD et reconfiguration du curriculum prescrit des Sciences de la Vie et de la Terre

Entre 2004 (publication de la première circulaire d'EDD) et la période de réécriture des programmes du collège (entre 2005 et 2008), des incitations à prendre en compte le DD (et dans une moindre mesure l'EDD) sont prodiguées par l'inspection générale et les notes de rentrée, ouvrant ainsi des possibilités. Dans ce cadre sont élaborés des documents d'accompagnement en éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) mis en ligne sur le site « Eduscol » du ministère de l'éducation nationale. Ces documents, ciblant les thématiques en lien avec le DD, constituent des points d'appui pour les enseignants en proposant notamment des activités et démarches dans ce sens ainsi que des croisements possibles entre disciplines. Ces documents, concernant l'EEDD, ne seront valables que pour les programmes du collège en vigueur entre les deux premières circulaires (de 2004 à 2007) soit ceux mis en place entre 1996 et 1999.

La mise en œuvre des nouveaux programmes de SVT du collège, toujours en vigueur actuellement, débute en 2005 pour la 6^{ème} et se termine en 2008 pour la 3^{ème}. Aucune rupture majeure n'apparaît dans les contenus disciplinaires, les thématiques restent majoritairement environnementales avec l'apparition d'une forte connotation DD (« *en vue du DD* », « *en perspective du DD* »...). Nous notons cependant une nette évolution quant à l'affichage des objectifs éducatifs. Alors que cette dimension éducative était déjà présente dans les anciens programmes de manière plus ou moins explicite, concernant notamment l'éducation à l'environnement et l'éducation à la santé, nous voyons une très nette prise en considération des préconisations des deux premières circulaires. En effet pour tous les niveaux du collège, les objectifs éducatifs (la majorité d'entre eux concernant l'EDD) sont clairement affichés en entête des parties. Si pour les trois premiers niveaux ces objectifs ne demeurent que des affichages sans explicitation sur le « comment faire » le programme de 3^{ème} est fortement inscrit dans une démarche d'EDD. La partie intitulée « *Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement* » qui existait déjà dans les anciens programmes, est passée de 13% à 25% du volume horaire annuel, avec une explicitation d'une part des contenus (questions locales d'environnement dans une perspective de DD) et d'autre part de la démarche (démarche de projet avec notamment incitation à l'interdisciplinarité et au partenariat).

Pour ces nouveaux programmes du collège, les deux premières circulaires semblent avoir influencé cette discipline au moins au niveau de l'affichage, un peu moins au niveau du contenu qui voit seulement apparaître une partie en lien avec le DD au programme de 6^{ème} « *le recyclage de la matière* » et des thématiques « *énergies fossiles* » et « *pollution de l'eau* » à traiter au choix dans la partie « *Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement* » de 3^{ème}. Par contre si aucune autre nouvelle partie scientifique n'apparaît, des notions/concepts transversaux tels que la biodiversité (Barroca-Paccard, Orange-Ravachol et Gouyon, 2013) ou les risques naturels (Orange-Ravachol, 2013) se sont vus renforcés dans les différents niveaux. Ces objets d'étude complexes peuvent alors être considérés comme des points d'entrée dans des problématiques liées au DD et sont alors communes à plusieurs autres disciplines.

C'est dans cet objectif que sont mis en place à la rentrée 2006 les thèmes de convergence (MEN, 2005) qui visent le croisement de savoirs disciplinaires sur des thèmes fédérateurs tel que celui de « *l'environnement et du développement durable* » devenu dans les programmes de SVT « *le développement durable* ». Ces thèmes invitent les différentes disciplines à utiliser leurs spécificités (connaissances, démarches...) pour une meilleure compréhension d'objets complexes. Dans la discipline des SVT les programmes actuels du collège font fortement référence à ces thèmes qui peuvent être vus comme un prolongement des contenus. La référence au thème de convergence « *développement durable* » est la plus citée, un peu comme si toutes les thématiques abordées pouvaient s'inscrire dans ce thème : écosystème, biodiversité, risque, peuplement d'un milieu ... La discipline apparaît alors comme une charnière incontournable de ce thème. Via ces thématiques, les SVT affirment une large contribution à ce thème mais cela reste une contribution encore très largement centrée sur le pilier environnemental. Ces thématiques constituent seulement des points d'appui pour s'ouvrir vers les deux autres piliers (social et économique). Cela reste encore à la discrétion des enseignants qui peuvent ou pas s'en emparer. Nous pouvons noter par ailleurs que la dimension environnementale, qui reste le pilier central de cette discipline, est aussi nettement présente dans d'autres thèmes de convergence tels que « *l'énergie* » et « *la météorologie et climatologie* ».

En 2008, alors que s'achèvent les programmes du collège et que la deuxième circulaire a été publiée, l'IGEN de SVT Bonhoure, déjà coauteur du rapport de 2003, écrit un rapport intitulé « *une discipline dans l'EDD : les SVT* » (Bonhoure, 2008). A notre connaissance aucun autre inspecteur ne s'empare avec force de cette éducation. Ce rapport vient renforcer la volonté de placer cette discipline au cœur de l'EDD et d'en faire une discipline pivot. Au-delà de la reprise des prescriptions générales des circulaires officielles, il étaye la contribution de la discipline à l'EDD. Il salue l'intégration de cette éducation dans les parties introductives de chacun des niveaux du collège mais regrette que les « *contenus ne soient pas assez explicités* » et demandent à ce que les programmes proposent « *des entrées ou des démarches résolument orientées pour contribuer à l'EDD* ». Il préconise donc d'aller plus loin pour les programmes du lycée à venir en favorisant un « *questionnement anthropocentré et non naturo-centré* ».

Cette vision anthropocentrée des questionnements va pénétrer en force dans les nouveaux programmes du lycée mis en place de 2010 à 2012. Une nouvelle thématique intitulée « *enjeux planétaires contemporains* » apparaît dans chacun des trois niveaux. La problématique d'entrée dans cette thématique se fait par l'entrée sociétale avec par exemple « *trouver et exploiter des ressources (énergie, sol) tout en gérant le patrimoine naturel* » en seconde ou « *nourrir l'humanité* » en première. Dans ces nouveaux programmes, des nouvelles thématiques telles que l'énergie, le sol et la biodiversité apparaissent et/ou sont renforcées. Ces thématiques permettent alors aux enseignants qui le souhaitent de réellement aborder les trois piliers du DD. Nous sommes ici dans l'enseignement du DD. Contrairement au collège, la dimension éducative a quasiment disparu comme si à ces niveaux-là cela n'était plus l'essentiel.

Suite à cette analyse des programmes, nous pouvons noter deux résultats importants : au niveau des contenus disciplinaires, l'approche du DD est progressive, d'abord principalement environnementale au collège puis intégrant les autres piliers au lycée avec un accent mis sur l'entrée sociétale. Au niveau de l'EDD, les incitations sont fortes au collège et disparaissent au lycée.

Les SVT fournissent des connaissances scientifiques indispensables à l'appréhension des problématiques environnementales qui sont au cœur des contenus disciplinaires du collège. Ces contenus étant présents depuis les anciens programmes de 1996-1999, nous pouvons alors formuler l'hypothèse que leur bonne maîtrise par les enseignants leur permet de prendre plus facilement en compte la dimension éducative. Le programme de 3^{ème} très axé sur l'EDD en est un bon exemple, avec une entrée par projet dont l'objectif est de mener à l'action. Cette dimension de l'action éducative est considérée par Lange (2013) comme l'une des conditions nécessaires à la construction d'un « *curriculum possible de l'EDD* ». Cependant, celle-ci peut conduire à certaines dérives

prescriptives (les « petits gestes ») si elle n'est pas associée à la construction d'un esprit critique et d'une éducation au choix (Lange, 2013 ; Lange et Martinand, 2007 ; Simonneaux, 2010). Ajouté à ce risque de dérive idéologique, Orange Ravachol (2013, 2014) dénonce un risque de « *désciplinarisation* » des SVT due à une augmentation du temps consacré à l'action au détriment du temps consacrée aux « *sciences* ».

Avec les nouveaux programmes du lycée nous ne sommes plus sur la dimension éducative et donc sur les dérives idéologiques susceptibles d'y être associées, mais plus sur la dimension scientifique. La rupture à ce niveau se fait alors d'un point de vue épistémologique. Certains acteurs pensent que ce virage anthropocentrique est une condition nécessaire pour mieux aborder les enjeux du DD (Bonhouri, 2008) alors que d'autres y voient une atteinte au cœur de la discipline. Le passage « *d'une éthique biocentrée de l'environnement à une éthique anthropocentrée de l'environnement* » fait que la discipline des SVT n'est plus sur la compréhension et l'explication de ses composantes mais dans sa gestion en fonction des besoins de l'Homme (Zwang et Girault, 2012). Le terme de « *besoins humains* » est, en effet, progressivement intégré dans les programmes de SVT (Girault, Zwang et Jeziorski, 2013). Cette vision « *utilitariste* » venant alors « *recomposer* » la discipline et l'EDD « *re-discipliniser* » cet enseignement (Orange Ravachol, 2013 ; 2014). D'autres auteurs dépassent ce débat et voient dans l'introduction de l'EDD une manière, au contraire, pour la discipline de s'affirmer en tant que discipline contributrice (Lange, 2013). Cette contribution appelle la discipline à se démarquer des autres en se recentrant sur ses spécificités et en allant chercher dans la collaboration avec les autres disciplines ce qui ne relève pas de son domaine. Contribution et collaboration constituent alors les compléments indispensables à un « *étayage de l'action* » (Lange, 2011).

Introduction de l'EDD et reconfiguration du curriculum prescrit en Géographie

En géographie, la publication de la circulaire EEDD de 2004 n'a pas correspondu à des changements de programmes, que ce soit en collège ou en lycée. Les programmes en vigueur à ce moment-là étaient ceux mis en œuvre depuis 1996 pour le collège et 2001 pour le lycée. Ils résultaient les uns et les autres de la profonde refonte des enseignements de géographie qui s'est déroulée pendant les décennies 1980 et 1990 (Vergnolle Mainar, 2011). La géographie scolaire, qui à l'image de la géographie universitaire était historiquement très cloisonnée entre études de géographie physique et de géographie humaine, a évolué vers une approche plus globale des interactions entre sociétés et milieux. Dans ce processus, la prise en compte des questions environnementales a joué un rôle important pour construire des ponts entre les deux branches de la géographie et a accompagné un déplacement du centre de gravité de la géographie vers les questions sociales. En conséquence, la dimension environnementale est très présente dans ces programmes, notamment dans les études de territoires et en classe de seconde dans le cadre d'une approche à l'échelle du globe. L'environnement y est approché sous l'angle de l'anthropisation des milieux et des enjeux contemporains d'aménagement, en interaction étroite avec la construction d'une maîtrise du raisonnement géographique. L'environnement est donc avant tout un élément de problématisation et un objet d'étude. La dimension éducative est très peu présente.

Dans un tel contexte de prégnance d'une approche géographique de l'environnement, les circulaires d'EDD sont potentiellement porteuses d'impulsions nouvelles : une meilleure prise en compte des volets économiques, sociaux et culturels ainsi qu'une dimension éducative de nature transdisciplinaire. La circulaire de 2004 n'a cependant pas suscité de mobilisation notable. Celle de 2007 a été notamment accompagnée par la publication en 2008 d'une note de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale en histoire et géographie¹⁹⁹ demandant aux enseignants de relire le programme de première en vigueur (celui de 2003) en tenant compte du DD. Considéré sous l'angle

¹⁹⁹ Inspection générale de l'éducation nationale, 2008 : orientations pour la mise en œuvre des programmes d'histoire et de géographie des classes de première des séries générales des lycées.

des enjeux de gestion des territoires locaux et nationaux dans un contexte de mondialisation, le DD permettait indirectement d'accompagner l'introduction du concept de territoire (qui prend la place de celui d'espace) et d'une démarche d'étude par changement d'échelles. Mais d'une manière générale, l'accueil du DD par les acteurs a été très réservé, entre rejet d'une orientation trop politique pour certains et difficile acculturation pour la majorité. En témoignent les éditoriaux et articles publiés par l'association des professeurs d'histoire et de géographie dans *Historiens et Géographes* : ils sont peu nombreux et incitent surtout à la prudence vis-à-vis d'une thématique trop médiatisée et suspectée de n'être qu'un effet de mode (Vergnolle Mainar, 2014). En conséquence, les conditions ne sont pas réunies pour une réelle prise en compte du DD dans les enseignements de géographie. Lorsqu'il l'est, c'est sous l'angle d'une approche disciplinaire qui ne permet guère une réelle prise en compte de la dimension éducative telle que le préconisent les circulaires. Une réelle EDD supposerait en effet d'importantes ruptures dans la tradition scolaire de la géographie (Tutiaux-Guillon, 2009), dans ses finalités, dans les savoirs et démarches mobilisés, dans les pratiques... De plus, les thèmes de convergence ainsi que les accompagnements EEDD ne jouent manifestement pas le même rôle qu'en SVT et n'impliquent que modérément la géographie dans une démarche d'interdisciplinarité autour de l'EDD. De l'environnement au développement durable, les conditions changent donc peu en géographie : l'éducation reste le fait d'initiatives locales portées par des « porteurs de projets convaincus » (Lange, 2008).

Le positionnement de la discipline scolaire géographie s'infléchit cependant nettement et rapidement lors de la rénovation des programmes de collège de 2009 à 2012 et de lycée de 2010 à 2012 puisque le DD y fait une entrée en force. Deux niveaux y sont entièrement consacrés, la classe de 5^{ème} et celle de 2^{nde}. En 5^{ème} c'est une rupture forte dans la tradition scolaire. Depuis 1902, ce niveau était consacré à une découverte des continents asiatique, africain et américain par une approche de géographie régionale. Désormais, le parcours du monde se fait à travers le prisme du DD : l'année débute par une définition du DD puis des thématiques permettent de la préciser. L'introduction posant que « *l'apport majeur de la géographie dans l'approche du développement durable repose, outre sa dimension humaine et sociale, sur la prise en compte des échelles* », les thèmes du programmes intègrent des études de cas confrontant la situation dans les pays du Nord et du Sud et privilégient la dimension sociale et économique du DD : les inégalités devant la santé, l'alphabétisation, les risques, la pauvreté dans le monde, la question des ressources pour les hommes. En seconde, « *l'étude du développement durable met en relation le développement humain avec les potentialités de la planète* » et les voies du développement sont considérées « *comme une autre façon de lire le monde, de le penser et de le gérer* ». Ces orientations permettent de reconsidérer sous l'angle du DD des thématiques présentes dans les programmes de cette classe depuis 2001 dans une perspective environnementale (nourrir les hommes, la ressource en eau, les risques, les littoraux, les villes). Elles induisent aussi l'introduction de deux nouvelles thématiques, les mondes arctiques et l'enjeu énergétique. Aux autres niveaux de classe, le DD est également très présent en tant qu'élément de problématisation au même titre que la mondialisation.

Cette introduction marquée du DD dans l'ensemble des programmes de géographie accompagne donc une nouvelle étape de reconfiguration de la discipline, avec l'introduction de nouvelles thématiques et problématiques. Elle témoigne aussi de la poursuite de l'affirmation d'une approche sociale en géographie et renouvelle ainsi la place de cette discipline dans le système scolaire. En effet, la géographie a été pendant longtemps une discipline émergeant à la fois aux sciences (par la géographie physique) et aux humanités (par la géographie humaine), un « entre deux » qui ne lui a guère permis de jouer un rôle de pont entre ces deux grands champs de savoir. Désormais son positionnement est résolument situé dans le champ social. Au sein des disciplines scolaires, ce positionnement lui donne une place privilégiée car les disciplines de sciences sociales sont peu présentes dans le cursus d'un élève. Les volets économique et social du DD sont un levier de concrétisation de ce positionnement et leur valorisation contribue indirectement à la légitimation de la discipline. Cet enjeu est clairement exprimé dans *Historiens et Géographes* qui, à compter de 2010,

accompagne l'introduction des thématiques de DD dans les programmes de collège et de lycée en fournissant des ressources aux enseignants (Vergnolle Mainar, 2014).

Si le DD est désormais très présent dans les programmes de géographie, trop disent même certains enseignants, l'EDD l'est beaucoup moins. Les programmes ne mentionnent que peu cet objectif. L'introduction de celui de seconde fait exception puisqu'il pose clairement que la démarche géographique est « *une contribution essentielle à l'éducation au développement durable* » et qu'elle participe de « *la construction d'une citoyenneté éclairée et responsable* » en « *priviliégiant le questionnement, l'exercice de l'esprit critique et l'apprentissage de l'argumentation qui conduisent à des choix raisonnés* ». Mais l'analyse des programmes, des manuels ainsi que des ressources mises à disposition des enseignants dans *Historiens et Géographes* et les nombreuses publications pédagogiques montrent que c'est surtout une approche géographique du DD qui est proposée, un enseignement de thématiques relatives au DD. Il est vrai que les trois entrées du DD, le changement d'échelles, le jeu des acteurs qui sont au cœur des questionnements liés à la durabilité sont aussi les bases de la géographie contemporaine. La congruence des approches a donc permis à la géographie scolaire de rentrer facilement dans l'enseignement du DD et d'affirmer sa contribution, même si cela a été tardif. Par contre, la réelle prise en compte d'une dimension éducative telle que la recommande les circulaires EDD (et notamment celle de 2010) supposerait d'infléchir les pratiques afin de prendre davantage en compte la question des valeurs et de la diversité des points de vue ainsi que l'articulation avec les contributions des autres disciplines (Calvet et Vergnolle Mainar, 2011).

Comparaison du positionnement des SVT et de la géographie vis-à-vis de l'EDD

La partie précédente nous a permis de voir respectivement pour les deux disciplines quel était l'impact de l'introduction de l'EDD dans les prescriptions disciplinaires. Si nous mettons en regard les résultats concernant les SVT et la géographie nous pouvons noter les éléments suivants. Les programmes du collège ont été affectés en décalage, les SVT ont été les premiers impactés dès 2005 pour les 6^{èmes} et jusqu'en 2008 pour les 3^{èmes} alors que les programmes de géographie ont été modifiés seulement en 2009 pour l'ensemble des niveaux. Nous pouvons noter une autre différence, quant à la prise en compte de l'EDD. Les SVT se sont emparées de la dimension éducative, clairement affichée à tous les niveaux, voire intégrée dans le programme de 3^{ème} et ceci sans rupture nette dans les contenus disciplinaires. Au contraire la géographie se voit « bousculée » avec une entrée en force du DD en tant que contenu disciplinaire, notamment en 5^{ème}, alors que la dimension éducative est très peu présente du moins de façon explicite. Pour le lycée, les thématiques liées au DD ont été introduites simultanément dans les programmes de SVT et de géographie à partir de 2010. Pour les deux disciplines il s'agit principalement de faire de l'enseignement du DD avec une dimension éducative très peu présente. Nous constatons que la géographie, à l'inverse des SVT, s'est emparée du DD comme objet d'enseignement dès le collège : en 5^{ème} sont notamment enseignés le concept et ses enjeux. Ainsi les thématiques en lien avec le DD abordés dans les autres niveaux peuvent s'appuyer sur cet acquis posant les bases du concept de DD. En comparaison, le programme des SVT que cela soit en collège comme en lycée, ne pose pas les fondements de ce concept, laissant ainsi la liberté aux professeurs de le faire lorsqu'ils intègrent leur objet d'enseignement dans cette perspective.

Alors que les circulaires insistent fortement sur la mise en place de l'interdisciplinarité, nous nous sommes interrogées sur sa faisabilité, entre ces deux disciplines, pour les nouveaux programmes du collège et du lycée. La convergence devrait être facilitée par le fait que les deux disciplines convergent vers une vision du DD de plus en plus anthropocentrée (Zwang et Girault, 2012). Mais, si nous regardons en détail les croisements possibles entre contenus disciplinaires sur un même niveau, nous nous apercevons qu'ils sont très difficiles à mettre en place pour réellement travailler en interdisciplinarité les thématiques du DD. Seul le programme de seconde peut permettre de

construire des convergences, notamment sur l'enjeu énergétique ou la ressource en eau. Mais encore une fois l'effort de mise en synergie des disciplines doit être fait par les enseignants eux-mêmes, en l'absence de clarification des ponts entre celles-ci. Cela semble assez paradoxal car les injonctions nationales sont très fortes ; mais les programmes sont encore écrits sans cohérence entre eux. Aucune harmonisation, entre disciplines par les prescriptions n'existe. Par exemple des thématiques très proches comme « *nourrir les hommes* » en géographie et « *nourrir l'humanité* » en SVT se retrouvent dans les programmes du lycée mais à des niveaux différents (seconde et première respectivement). De ce point de vue, nous pouvons noter une certaine régression, car ce qui était possible sur des thématiques environnementales (avec des convergences en 6^{ème} et seconde dans les anciens programmes) n'est plus guère possible avec le DD dans les programmes actuels.

Mais, si l'enseignement du DD est au cœur d'un processus de refondation de ces disciplines, l'EDD a au contraire un statut moins clairement défini. Le basculement de l'enseignement du DD à l'EDD est en effet rendu difficile par la faible mise en correspondance des programmes avec les circulaires d'EDD. Dans ce contexte, comme lors de la période antérieure, les enseignants ont peu de repères et s'engagent inégalement sur la voie d'une EDD. L'enjeu pour les recherches en didactique des disciplines et en EDD est alors de baliser les possibles pour les rendre opérationnels.

Quel(s) curriculum(a) « possible(s) » ?

La lisibilité d'un curriculum en EDD est rendue très difficile pour les enseignants et encore plus pour les élèves. En effet, les circulaires successives qui ont institué l'EDD fixent les objectifs généraux de la maternelle à la classe de terminale, mais ne précisent aucune progression tant dans les thèmes à aborder, que dans les démarches à mobiliser, le niveau de complexité à prendre en compte, les types d'activités à mettre en place, etc. Ce manque de fléchage d'un curriculum en EDD par l'institution peut être considéré comme une marge de liberté laissée aux enseignants dans l'approche de cette éducation. Mais cela induit surtout deux risques : celui de redondances, pour un même élève, au cours de son cursus scolaire (et parfois entre deux années consécutives) et celui de lacunes importantes (voir d'une absence totale pendant tout ou partie de son cursus). La progression est donc fortement tributaire de l'implication des enseignants. Dans l'enseignement secondaire, comme l'ont montré les analyses conduites dans les parties précédentes, elle est aussi étroitement liée à la façon dont les curricula disciplinaires intègrent cet objectif. Comme la dimension éducative de l'EDD est inégalement prise en compte par les disciplines et que les ponts entre celles-ci sont peu mentionnés, la formation du futur citoyen en la matière manque de continuité et de cohérence.

La construction d'un curriculum pour l'EDD apparaît donc comme un enjeu majeur. La période contemporaine est particulièrement propice pour engager une réflexion sur les principes d'un tel curriculum du fait des travaux que conduit actuellement le Conseil Supérieur des Programmes, dans le prolongement de la loi sur la refondation de l'école (JORF, 2013). Ceux-ci portent en effet à la fois sur le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » dont un projet a été rendu public en juin 2014 et sur la réécriture des programmes scolaires. Pour qu'une réelle progression en EDD voie le jour, il faudrait non seulement identifier ce qui serait pertinent en EDD en fonction du niveau de maturité des élèves mais aussi penser cette progression en même temps que celles des enseignements disciplinaires. Cette exigence de construction d'une cohérence entre objectifs d'EDD et programmes scolaires peut être étendue à une mise en relation avec les autres « éducations à... », dans la perspective d'une formation globale d'un citoyen responsable. Mettre en synergie des programmes disciplinaires et des « circulaires d'éducation à... » est un défi dans le système scolaire français marqué de longue date par un cloisonnement disciplinaire et une multiplication de circulaires à visée transversale. Pour le relever, il faudrait penser des points de convergence entre ces curricula disciplinaires et ces circulaires qui pour l'instant poursuivent chacun des objectifs propres sans que les ponts soient pensés. Se placer ainsi sous l'angle d'un curriculum « possible » (Lange,

2013) incite à proposer des « balises » permettant de mieux positionner l'EDD dans le système disciplinaire et de donner à cette éducation une cohérence.

La proposition ci-dessous tient compte des orientations récentes, du Conseil Supérieur des Programmes, contenues dans le projet de « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ainsi que dans la proposition d'enseignement moral et civique soumise à consultation (CSP, 2014). Elle prend aussi appui sur les résultats d'expérimentations en EDD menées en école primaire et en collège par l'équipe « éducation au développement durable et construction des savoirs scolaires » du laboratoire GEODE (UMR 5602 CNRS – Université Toulouse 2 Jean Jaurès).

Dans le projet de socle commun, les questions relatives au DD et à la protection de l'environnement sont présentes explicitement dans le domaine 4 « *l'observation et la compréhension du monde* » ainsi que dans le domaine 5 « *les représentations du monde et l'activité humaine* ». L'accent est mis sur la prise de conscience de l'impact des activités humaines sur l'environnement et sur la nécessité de réfléchir à la gestion des ressources naturelles, dans la perspective de développer des comportements responsables. Cette finalité rejoint les entrées du domaine 3 « *la formation de la personne et du citoyen* ». Dans cette partie, la construction de la personne est placée au cœur, non seulement par la préparation à l'exercice de la citoyenneté mais aussi par le développement de l'esprit critique et de capacités à argumenter et à s'engager. Ces compétences rejoignent pleinement les objectifs éducatifs de l'EDD. La capacité à fonder ses jugements et à construire son positionnement et son action est par ailleurs aussi présente dans le projet d'enseignement moral et civique, en vue -entre autres objectifs- du développement d'une « *conscience citoyenne et écologique* ». Mais dans les propositions proposées pour les différents cycles, il n'apparaît pas de réelle progression si ce n'est une suggestion de travailler l'engagement en faveur de l'environnement en cycle 2 et la question des risques en cycle 3.

Des expérimentations en cycle 3 et en 6^{ème} dans une école et un collège, en Ariège (Julien, Chalmeau, Vergnolle Mainar, Léna et Calvet, 2014 ; Vergnolle Mainar, Julien, Léna et Calvet, 2013) nous ont permis d'engager une réflexion sur une progression de l'EDD et de penser son articulation avec les enseignements de géographie et de sciences (école primaire) ou de SVT (enseignement secondaire). Avec des élèves de cycle 3 et de 6^{ème}, nous avons travaillé sur les dynamiques à l'œuvre dans leur territoire et les choix de gestion des milieux ou paysages qui le composent. Ce travail a été mené en trois étapes : une identification des évolutions en cours et des débats qui leur sont associés ; un travail d'acquisition de connaissances sur les choix successifs du passé qui ont conduit à la situation présente ; des activités permettant la construction par les élèves de scénarii pour le(s) futur(s) en vue de les aider à construire leur opinion et à se projeter en tant qu'acteur (dessins du paysage du futur, jeu de rôles...). Ce travail est très ancré dans le territoire habité, par les questions abordées et par l'ouverture à des débats avec des acteurs locaux. Il est aussi très relié aux points forts des programmes scolaires : le paysage en géographie et l'environnement et ses composantes en sciences.

Cette approche peut se poursuivre en collège et en lycée, en introduisant cependant plus de complexité, par exemple par la contextualisation des enjeux locaux et donc la prise en compte d'un plus grand nombre de facteurs et d'acteurs. Au fur et à mesure que les élèves gagnent en maturité, d'autres dimensions pourraient être travaillées. Les enjeux liés à l'environnement et au DD pourraient alors être abordés à partir d'exemples pris dans des espaces de plus en plus éloignés du lieu de vie des jeunes, jusqu'à prendre en compte la dimension planétaire. De même, afin d'introduire un niveau de complexité et de débat supplémentaire, la notion de ressource pourrait être travaillée. Considérée en tant que construction sociale, elle permet d'aborder dans toute sa complexité l'idée de finitude des ressources naturelles au cœur des débats sur les voies de DD (Rotillon, 2005 ; Gumuchian et Pecqueur 2007 ; Vergnolle Mainar, 2008). Elle permet aussi d'approcher la part d'incertitude inhérente à toute réflexion sur le futur et la préservation des ressources pour les générations futures.

Ces quelques repères peuvent entrer en synergie avec la géographie et les SVT, en prenant appui sur des points forts de leur tradition scolaire. Ainsi en géographie, la gestion des territoires et de leurs ressources est fortement présente dans les programmes scolaires depuis les années 2000, notamment à travers l'étude du jeu des acteurs (principalement en lycée) et une approche par changement d'échelles. Par ailleurs, la progression des programmes de géographie incite l'élève à partir du territoire où il vit, pour mieux aborder les territoires de l'ailleurs et s'ouvrir à l'altérité. En SVT la notion de ressource se retrouve à tous les niveaux du secondaire. Les premiers niveaux questionnent plus ou moins explicitement cette notion sous l'angle des potentialités de l'environnement d'abord dans l'étude de ses composantes (localisation, caractère renouvelable ou pas) et puis progressivement dans l'étude des interactions avec les activités humaines (épuiement, dégradation mais aussi préservation). Les programmes du lycée quant à eux se focalisent plus sur la gestion de ces ressources naturelles au travers des grands enjeux contemporains de la planète (exploitation durable des ressources pour nourrir l'humanité par exemple). La notion de biodiversité, présente tout le long des programmes depuis le cycle 3 jusqu'au lycée, peut également être questionnée en terme de ressource (vision instrumentale). L'approche systémique apparaît alors comme étant la plus pertinente pour aborder la complexité de ces différents contenus.

Cette esquisse de progression est centrée sur la contribution des SVT et de la géographie qui sont au centre de cette étude. Cependant les principes posés peuvent tout à fait bénéficier de la contribution des autres disciplines : les disciplines artistiques et littéraires ainsi que la philosophie (pluralité des points de vue et approche sensible des territoires), la technologie, les sciences économiques et sociales et l'économie-gestion (modalités d'usages des ressources) et les sciences physiques (processus physiques à l'œuvre dans les territoires, en complémentarité de l'approche des SVT)...

Conclusion

Le système éducatif français est engagé dans une évolution de fond qui tend à mieux prendre en compte les compétences transversales et notamment celles concourant à la formation du futur citoyen en tant qu'acteur responsable. Les changements induits s'intègrent dans des traditions scolaires séculaires construites sur d'autres principes, notamment le primat des savoirs et l'étanchéité des disciplines. L'introduction de l'EDD s'inscrit pleinement dans cette évolution contemporaine. L'analyse de la façon dont cette éducation s'intègre dans les enseignements de SVT et de géographie a permis de mettre en évidence les étapes, les modalités et les difficultés de son introduction. Chacune des deux disciplines a introduit l'EDD à son rythme, à la faveur de changements de programmes pas toujours concordants. Mais surtout, la principale difficulté identifiée est que l'une et l'autre ont introduit cet objectif transversal en le disciplinarisant et par conséquent en l'éloignant de son positionnement transversal initial. Les objectifs transversaux devraient à la façon des « *îlots interdisciplinaires de rationalité* » (Fourez, 2006) être des points de convergence entre les disciplines. Au contraire, dans le cas de l'EDD, cet objectif éducatif transversal semble avoir été écartelé et même éclaté par un processus d'appropriation disciplinaire à la faveur des changements de programmes des disciplines concernées. La transversalité de l'EDD s'en trouve considérablement affaiblie.

Pour redonner une réelle transversalité à l'EDD et permettre sa lisibilité pour les élèves en termes de compétences à construire, il est nécessaire de clarifier son positionnement au sein du système disciplinaire et de parvenir à construire un curriculum qui lui soit propre. Penser une progression de l'EDD de la maternelle à la terminale suppose de prendre en compte à la fois la maturité croissante des élèves d'un niveau à l'autre mais aussi les liens à établir avec les curricula disciplinaires. Identifier les points d'articulation peut permettre de construire des va-et-vient cohérents entre un travail sur des compétences transversales et des contributions disciplinaires bien identifiées par les concepts, connaissances et méthodes propres à chaque discipline scolaire. Dans cette perspective, la proposition de curriculum en EDD, formulée dans ce texte, repose sur une prise en compte

croissante tout au long du cursus de trois fils conducteurs : partir du territoire vécu pour aborder des territoires plus vastes et ceux de l'ailleurs avec toute l'altérité qui leur est inhérente ; aborder des situations de plus en plus complexes au fur et à mesure que l'élève progresse dans les années d'étude (complexité des facteurs et acteurs à l'œuvre et son incidence sur les choix à prendre) ; travailler sur des questions pour lesquelles l'incertitude est de plus en plus forte. Ces trois fils conducteurs sont bien sûr en interaction étroite les uns avec les autres. Ils sont centrés sur la connaissance des débats et la construction de l'opinion personnelle des élèves pour s'y situer mais ne sont pas incompatibles avec des activités d'EDD plus centrées sur l'engagement effectif dans l'action.

Bibliographie

- BONHOURE, G. (2008). *Une discipline dans l'éducation au développement durable, les sciences de la vie et de la Terre* (rapport de l'Inspection générale). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- CALVET, A. et VERGNOLLE-MAINAR, C. (2011). Enseigner la géographie dans une perspective d'éducation au développement durable (EDD). *Pastel La revue*, 2, 1-16.
- Conseil supérieur des programmes. (2014). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* et *Projet de programme d'enseignement moral et civique*. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html>
- GIRAULT, Y., ZWANG, A. et JEZIORSKI, A. (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'ESD. *Education Relative à l'Environnement*, 11, 61-80.
- GUMUCHIAN, H. et PECQUEUR, B. (2007). *La ressource territoriale*. Paris : economica.
- HAGNERELLE, M. et BONHOURE, G. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable* (rapport de l'Inspection générale). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- FOUREZ, G. (2006). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles : De Boeck.
- JORF. (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, n° 2013-595 du 8-7-2013.
- JULIEN, M. P., CHALMEAU, R., VERGNOLLE MAINAR, C., LENA, J. Y. et CALVET, A. (2014). Concevoir le futur d'un territoire dans une perspective d'éducation au développement durable. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement [En ligne]*, 14, 1 | mai 2014. Récupéré de <http://vertigo.revues.org/14690> ; DOI : 10.4000/vertigo.14690.
- LANGE, J. M. et MARTINAND, J. L. (2007, octobre). Education au développement durable et éducation scientifique : Repères pour un curriculum. *Actes du REF*, Sherbrooke, Canada.
- LANGE, J. M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, 46, 7-30.
- LANGE, J. M. (2011). Penser en termes de contribution l'éducation scientifique à l'éducation au développement durable. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques*, 13, 137-156. Récupéré de http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/07_lange.pdf.
- LANGE, J. M. (2013). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multi référentielles d'enjeux. *Education Relative à l'Environnement*, 11, 41-60.

- MEN. (2004). Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale*, circulaire n°2004-110 du 8-7-2004.
- MEN. (2005). Programmes des collèges. Thèmes de convergences. *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale*, Hors-série n°5 du 25-8-2005.
- MEN. (2007). Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale*, circulaire n°2007 du 29-03-2007.
- MEN. (2011). Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale*, circulaire n°2011-186 du 24-10-2011.
- ORANGE-RAVACHOL, D. (2013, août). Les SVT entre sciences et « éducations à » : une mise à mal des principes qui structurent les savoirs ? *Actes du Congrès international de l'AREF*, Montpellier, France.
- ORANGE-RAVACHOL, D. (2014). Les « Éducations à » et les sciences de la nature : entre dédisciplinarisation et redisciplinarisation. *Education et socialisation*, 36. Récupéré de <http://edso.revue.org/903>.
- ORANGE-RAVACHOL, D. et DOUSSOT, S. (2013). Engager l'école dans l'EDD risque-t-il de la dédiscipliner ? *Penser l'éducation, numéro hors-série*. 81-96.
- ROTILLON, G. (2005). *Economie des ressources naturelles*. Paris : La découverte.
- SIMONNEAUX, J. (2010). Pour aller au-delà des "petits gestes". *Cahiers pédagogiques*, 478, 13-15.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2009). Histoire-géographie et éducation au développement durable : entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences. Dans Grumiaux F. et Matagne P. (dir.). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire*. *Education et formation*, 1, 145-158.
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2008). Les ressources en question. *Les cahiers pédagogiques*, 460, 32-34.
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- VERGNOLLE MAINAR, C. (2014, avril). Les associations disciplinaires d'enseignants : acteurs collectifs parties prenantes des changements curriculaires et des reconfigurations disciplinaires. Actes du colloque international de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté, Caen, France.
- VERGNOLLE MAINAR, C., JULIEN, M. P., LENA, J. Y. et CALVET, A. (2013). La question de la projection vers le(s) futur(s) possible(s) : quels points d'appui ? *Penser l'éducation, numéro hors-série*. 257-273.
- ZWANG, A. et GIRAULT, Y. (2012). Quelle(s) spécificité(s) pour l'éducation au développement durable ? Dans Pagoni, M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Spirale*, 50, 181-195.

« Education à » : entre savoirs et pédagogie.

Hubert VINCENT, Professeur en sciences de l'éducation, CIVIIC, université de Rouen

Résumé

Le thème de ce colloque me semble avoir une double dimension. L'une concerne nos savoirs contemporains, l'autre la notion de pédagogie. Le but de cet article est d'examiner les liens entre ces deux dimensions. Trois concepts sont analysés en ce sens : tendance, relation, milieu.

Mots clefs : relation, milieu, tendance, éducation à la citoyenneté, enseignement de la langue.

Abstract

The theme of this conference seems to have a double dimension. One is our contemporary knowledge, the other the concept of pedagogy. The purpose of this article is to examine the relationship between these two dimensions. Three concepts are discussed in this direction trend, relationship, environment.

Keywords: relationship, environment, trend, citizenship education, language teaching.

Remarques introductives

Cette expression sur laquelle nous sommes aujourd'hui invités à réfléchir me semble avoir une double dimension.

La première tient à une dimension de savoir. Parler des « éducation à », dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui, et en ayant en tête ces compléments habituellement associés, c'est me semble t-il tourner notre attention vers tout un ensemble de problèmes, d'inquiétudes, de questions relativement nouvelles et dessinant notre horizon. Si je voulais nommer cet horizon, en m'efforçant de lui donner la plus grande ouverture, en m'interdisant également de le réduire à un seul problème autant qu'à une seule discipline, en m'appuyant sur ce qui semble ressortir de la plupart des livres que je lis, je dirai que ce qui est en question pour nous, c'est bien la critique d'un certain dualisme nature culture héritée d'une longue tradition occidentale, ie la nôtre, et, par suite et en même temps, la recherche d'un nouveau naturalisme, la recherche d'une nouvelle écologie ou d'une nouvelle économie des relations, d'une nouvelle prudence encore ou d'un autre mode d'action, tant de notre rapport à nous mêmes, à autrui, à la nature donc et au monde.

Beaucoup de livres, beaucoup de publications, beaucoup d'engagements et de tentatives déjà accompagnent cet espace ouvert devant nous et non seulement ils l'accompagnent, mais le jalonnent, et en sont des pièces importantes et, pour une part, le constituent. Je veux dire par là qu'il n'y pas d'un côté des problèmes, - que l'on dit alors réels ou pratiques -, et de l'autre des livres qui s'efforcent de résoudre ces problèmes. Il n'y a pas les problèmes d'abord et les livres ou publications qui viennent à la traîne. Les problèmes seraient peu visibles, et même peu sensibles si nous ne les instruisions dans des livres, parfois bien, parfois mal assurément. Ce sont eux qui dessinent nos horizons. Mais certes aussi, les livres seraient sans objet s'ils ne renvoyaient à certains faits, certaines évolutions, certaines tendances, ou problèmes qui nous inquiètent.

Il me semble ainsi qu'il est impossible de détacher ces préoccupations non seulement d'un certain savoir, mais surtout d'un certain état de la question, lui même livresque ou instruit par des ouvrages, revues et publications diverses.

Pour m'en tenir à certains livres, qui à mes yeux ont une grande importance, je mentionnerai les œuvres de M. Serres, B. Latour, les époux Larrère, B Calicott, H Rostom, P. Singer, les frères Odum, H. Jonas, P. Descola, J. Proust, A. Léopold, et bien d'autres. Il serait tout à fait faux de dire que tous ces auteurs sont d'accord ; bien au contraire, mais néanmoins, cela n'exclut pas que l'on puisse les introduire et les ranger sous ce même titre, voire sous ce même espoir.

Je pense ainsi qu'il est impossible de détacher notre interrogation de ces œuvres, de ces thématiques, de ces recherches.

La deuxième dimension tient à l'école elle-même, et à une interrogation sur l'école et plus largement l'éducation ; nos façons de nous y conduire, nos façons d'y conduire de plus jeunes, nos façons aussi de mener des formations. Les éducations à, la thématique des éducations à, peut-elle ou non changer nos pratiques, mais surtout, car il n'y a pas de nécessité abstraite au changement, rend-elle nécessaire de nous orienter autrement, et donc au fond nous amener à concevoir l'éducation d'une autre manière ? Dans une telle perspective il n'est nullement exclu que cette évolution, ou ce changement nécessaire, puisse trouver appui dans des traditions oubliées, pré-modernes, soit qu'elles soient les nôtres, en Europe ou en France, soit qu'elles soient étrangères et proviennent d'autres cultures. Dans cette seconde perspective, ce qui compte, entre autres choses, c'est la

distinction de l'éducation à, avec les enseignements de, et l'on demande si ces éducations à pourraient en particulier nous aider à sortir du paradigme disciplinaire qui est encore le nôtre et, si oui, selon quels curricula, selon quel rapport aux dites disciplines. Mais au delà, il s'agit bien de savoir si et comment cette expression est porteuse d'une nouvelle orientation de l'éducation, certes vers des objets un peu nouveaux et spécifiques, mais aussi selon une autre façon de comprendre nos rapports à ceux que nous éduquons autant qu'au monde. Bref, penser l'école selon une autre écologie des relations.

Sans doute que ces deux perspectives sont liées, mais je crois que la prise en compte des deux exclue que notre interrogation ne se concentre que sur la première sans toucher la seconde, comme s'il s'agissait seulement de modifier les savoir à transmettre sans modifier notre façon de comprendre l'éducation et la façon dont nous pouvons nous y conduire. Elle exclut aussi bien la seconde seule, comme si il était possible de détacher les questions pédagogiques de l'évolution des savoirs.

Prendre en compte les deux aspects, c'est admettre que les savoirs ne nous sont pas rien, si je peux dire ainsi, je veux dire que certains savoirs attendent et appellent de notre part quelque chose comme une modification, une autre façon de nous comprendre nous mêmes autant que notre rapport au monde.

Du moins est-ce dans ce cadre là que j'aimerais situer ces réflexions. C'est dire au fond que le savoir, et ses développements, ne nous sont pas indifférent, ou encore qu'il n'y a pas d'un côté les savoirs et de l'autre côté la morale, mais le développement de ceux-ci n'est pas sans effet sur celle-là.

Or il me semble que l'on peut effectivement faire un certain nombre de lien, du moins montrer que la prise en compte de certains aspects de ces savoirs nouveaux n'est effectivement pas sans répercussion sur nos façons de faire, de penser et de nous situer comme éducateur. Soit qu'elles ravivent certaines fonctions oubliées, soit encore qu'elles en nécessitent effectivement de nouvelles.

Sans aucune originalité, il m'a semblé qu'un certain nombre de notions pouvait faire pont et c'est à elles que je vais m'attacher.

Un aspect me semble concerner ou impliquer la notion de *tendance*.

Un autre me semble impliquer la notion de *relation*.

Un dernier me semble impliquer la notion de *milieu*.

Mon propos ne peut être ici d'exposer tout ce qu'il faudrait dire sur ces notions, ou tout ce qui a été dit dans un passé relativement récent et qui serait susceptible de nous intéresser dans la perspective des éducations à. Mon but sera plutôt de tenter d'en isoler et peut-être d'en construire une détermination particulière qui me semble bien pouvoir toucher cette question.

Tendance et attention aux essais

Il y a une raison générale à parler et réfléchir en termes de tendances, et cette raison me semble pouvoir être dite de la façon suivante. Les problèmes qui sont les nôtres aujourd'hui n'ont plus tant la figure de la recherche d'un ordre, ni même exactement d'une carte pour mentionner cette idée de M Fabre²⁰⁰, mais plutôt celle de devenir et de leur accompagnement. Dès lors,

²⁰⁰ *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, ch. 3 en particulier, PUF, 2011.

« éduquer à » c'est éduquer et introduire à ces devenirs. Qu'est-ce à dire et dans quelle mesure la notion de tendance nous en rapproche ?

A la question de savoir si la prise en compte de ces nouveaux problèmes, inquiétudes savoirs peut ou non avoir des incidences sur l'école et plus généralement sur l'éducation, on peut en effet répondre comme ceci : comment pourrait-il en être autrement, comment pourrions nous en douter ? En effet ces problèmes, inquiétudes, savoirs ne sont pas simplement nos inquiétudes, nos problèmes, nos savoirs mais ils s'élèvent sur un certain nombre de tendances assez lourdes, sur un certain nombre de problèmes bien réels qui ne vont pas cesser de nous occuper aujourd'hui et dans l'avenir.

Il est clair par exemple que la relative nouveauté (relative parce que à y regarder de plus près elle est assez ancienne) de notre intérêt pour les animaux, pour nos relations aux animaux autant que pour la question de notre proximité avec le monde animal n'est pas détachable des conditions qui aujourd'hui sont faites aux animaux, de la plus ou moins grande disparition d'une familiarité et d'une proximité aux animaux, et bien sûr de la menace qui pèse de notre fait sur certaines espèces animales. Nous sommes engagés, pourrait-on dire avec les philosophes, et nous ne pouvons l'ignorer. On pourrait dire « le train est en marche », si cette métaphore usuelle ne reconduisait l'image d'une unité directionnelle. Il vaut mieux dire plutôt des évolutions sont en marche, dont nos actions, involontaires comme volontaires elles-mêmes sont un aspect.

Il n'y a donc pas ici simplement quelque mouvement de modes plus ou moins vifs selon les publications, mais il y a une tendance lourde, et je veux dire par là à la fois un certain nombre de réflexions déjà fort instruites et la réalité de certaines évolutions elles mêmes dépendantes de l'évolution de nos sociétés. Il y a une interrogation, une crainte, mais aussi des savoirs de tous ordres, qui ne relèvent pas d'une temporalité courte et hachée mais d'une temporalité plus épaisse. Et l'école me semble alors parfaitement dans son rôle lorsque, se défendant des mouvements de mode, elle sait faire voir les épaisseurs des problèmes, des évolutions et des questions, qu'elle permet ainsi de constituer une sorte de mémoire de ces questions et problèmes, gage de leur épaisseur tant actuelle que prochaine. Autrement-dit ces questions qui sont devant nous et qui sont bien les nôtres, ont déjà une histoire, ont déjà une épaisseur en sorte qu'il faut donc cesser de croire que toute solution est à trouver, devant nous, que rien n'a déjà évolué, que rien n'a déjà été dit ou tenté, que rien déjà ne s'est transformé.

Les disciplines peuvent-elles faire cela, et particulièrement les disciplines scientifiques ? Je n'en suis pas certain tant le souci de leur propre mémoire semble parfois absent de leur préoccupation.

Mais la recherche, et ce que nous connaissons sous ce mot, peut-elle faire cela ? Je n'en suis pas certain non plus tant elle me semble parfois dominé par la croyance en un temps purement cumulatif ou encore linéaire. Je veux dire par là la croyance que ce que l'on dit au présent, du seul fait qu'on le dit au présent, est forcément en avance sur ce qui a été dit hier. Il y a une sorte de croyance ou d'obligation d'être à la pointe, et pour un ou une qui s'efforce et parfois s'épuise à effectivement situer son propos dans la suite de recherches antérieures, combien d'autres, forts de cette croyance, ne font en fait qu'oublier et négliger ce passé proche ? Ce qui me semble dominer ce que l'on nomme la recherche est donc cette sorte d'obligation d'être toujours à la pointe, toujours devant, et non le souci de faire voir et connaître un paysage, un paysage temporel, marqué par certaines évolutions, bloqué à tel endroit mais ouvert à tel autre, abandonné pour un temps là mais très affairé ici. Comprendre son rapport à la recherche selon cette temporalité propre à l'évolution d'un paysage cela est-il possible ? (Et j'appelle ici paysage, suivant ce que peut en dire l'écologie, une réalité constituée de différents régimes d'activité : ici une friche, là une terre exploitée de telle

manière, là une autre exploitée, utilisé autrement. Mais de telle sorte toutefois, et c'est le point essentiel, que de l'hétérogénéité même de ces formes d'activités on déduise, on perçoit peut-être même, la possibilité d'un certain devenir. L'hétérogénéité me semble en ce sens grosse de devenir²⁰¹.

C'est donc un premier aspect des choses, qui non seulement distingue des mouvements de surface de la nécessaire connaissance de ce que j'appelle ici tendances lourdes, mais qui aussi s'appuie sur une certaine mémoire du travail accompli et surtout du paysage que constitue la recherche elle-même.

Mais il y a un deuxième aspect me semble-t-il. Comment en douter demandais-je ? Comment en effet douter, pour prendre un autre exemple que les énergies fossiles s'épuisent et qu'ainsi, forcément, quelque chose, quelques choses, au pluriel, commencent, a déjà commencé à se mettre en place ; quelques choses qui viennent répondre à cet effacement que nous commençons à pouvoir mesurer exactement. Et ces quelques choses se situent autant au niveau de certaines pratiques qu'au niveau de certains savoirs ? Comment douter là encore que déjà nous sommes engagés dans un processus de modification, de changement si bien que la question n'est pas tant de déplorer l'inconscience des hommes, ni encore de prétendre éveiller et stimuler cette prise de conscience chez les plus jeunes, mais plutôt d'aller examiner ce qui se fait, ce qui pourrait se faire, ce qui ne se fait pas encore, etc.

Selon ce deuxième aspect, une tendance est donc une double chose : un certain état de chose factuel, une réalité en marche, un point limite que l'on sait d'une part et, d'autre part, au sein de ces évolutions, et faisant parti de ces évolutions, des tentatives, des savoirs, des modes divers d'intérêt articulés et faisant corps avec ces évolutions. C'est cette réalité interactive qui me semble importante. Il n'y a pas des problèmes d'un côté, et des solutions générales de l'autre, des solutions alors impossibles. Ce qu'il y a c'est un mixte de problème et de solution ; des avancées, des déplacements du problème, au fur et à mesure que ici ou là des essais apparaissent.

Mais il me semble surtout qu'ainsi comprise ce que j'appelle tendance est solidaire d'un intérêt pour, d'une attention portée à ce que je nommerai des essais et tentatives. Ce à quoi il s'agit de rendre attentif c'est à quelque chose comme nos essais et tentatives au sens où il n'y a jamais d'abord de solutions générales à un problème générale, pas de solutions royales pour un problème tout fait, mais d'abord des solutions partielles, incomplètes, modestes, pour certaines folkloriques, peut-être pas propres à tout, mais au moins pourtant solutions ponctuelles, en sorte que, dans leur suite, le problème se modifie, se transforme, évolue²⁰².

Il ne s'agit nullement de dire qu'il faut être optimiste et voir le bon côté des choses plutôt que pessimiste et baisser les bras. Cultiver le sens et l'intérêt des solutions partielles échappent à ce dualisme : l'inquiétude de certains problèmes demeure, et comment ne pourrait-elle pas aujourd'hui demeurer ? Mais cela n'empêche pas pour autant notre attention pour le local, pour certaines évolutions ou essais, et ce sont semble-t-il ces deux aspects qu'il faut tenir ainsi.

Il s'agit ainsi de cultiver le sens de quelque chose comme les solutions partielles, le goût et l'intérêt pour les solutions partielles ; ne pas se détourner des choses au prétexte d'un argument un peu méprisant du style : « c'est marginal, anecdotique », « ce n'est que partiel ». Ce faisant en effet, on

²⁰¹ Pour cette conception du paysage, ainsi que sur la signification du « modèle » du paysage par contraste avec la notion de milieu, voir C. et R. Larrère, *Du bon usage de la nature*, pp. 201 et sv, Aubier, 1997.

²⁰² On trouve déjà chez Montaigne, donc à une époque dite pré-moderne, une telle critique des solutions globales. Je me permets de renvoyer à mon ouvrage : *Vérité du scepticisme chez Montaigne*, L'Harmattan, 1999.

reconduit l'image d'une solution globale, on ne porte pas attention à la solution même (on la dévalorise alors même qu'elle est) et l'on manque à comprendre comment elle modifie les données du problème, ou peut contribuer à le déplacer. Mais pas plus il ne s'agit de supposer que toute solution nouvelle est forcément extraordinaire et la panacée. S'efforcer au contraire de la solidifier en dessinant rigoureusement sa limite et son extension possible.

Là est me semble-t-il le point important : la solution comme partielle, a juste besoin d'être accompagnée, et non pas reprise dans un discours évaluateur commandé le plus souvent par le souci de la solution complète. Une sorte d'intelligence et de goût des solutions partielles, contre la prétention du discours à nous en expliquer le grand ou le petit intérêt en regard d'une complétude avenir. Autrement-dit, ce qui doit être ce sont les solutions seules ET leur lien à d'autres ainsi qu'au problème. Ce qui veut dire des solutions en relation, mais non dominées par des relations. Des différences à l'état libre.

Ce qui me permet d'en venir au second point : la notion de relation.

Reste que et pour ce qui concerne l'école, et aussi selon une tradition ancienne, on peut bien dire qu'il ne s'agit pas d'y être militant, ou volontariste. Mais en revanche, ce que l'on peut faire, du moins ce qu'il me semble légitime de faire, c'est de développer cette curiosité à la fois confiante et inquiète pour ces signes d'évolutions ou ces signes d'histoire. Personne ne peut nier, ou du moins il est difficile de nier, que la consommation de viande, surtout dans la façon dont la société occidentale semble en avoir imposé le modèle partout, soit bien un problème, voire un délire. Personne ne peut donc nier que cela ne nous soit pas indifférent même si rien ne peut nous obliger à cesser toute consommation. Dans ce qui dessine ainsi un problème, il y a des essais, des tentatives, diverses prise de conscience et c'est je crois cela qui peut être objet de l'attention.

Relation et éducation à la citoyenneté.

Parmi les notions centrales de ces nouveaux problèmes, inquiétudes et savoirs, la notion de relation a certainement une place tout à fait centrale. Nous sommes des êtres de relations, c'est ce que, de différents côtés, nous disent ces savoirs, comme ils nous disent que nous aurions méconnu une telle réalité. Ils nous disent aussi que nous ne pouvons plus nous ignorer nous-mêmes comme « partenaire » ou « agent » de la relation. Comment alors comprendre, dans une direction allant dans le sens de ces « éducations à », une telle thèse ?

Là encore c'est une notion très large et mon propos sera d'en extraire une détermination qui me semble importante pour la question de l'éducation.

Il me faut au moins dire initialement que cet intérêt n'a en aucune façon une traduction morale immédiate. Dire que nous sommes des êtres de relations, prendre la mesure des faits qui attestent d'une telle chose, n'a nullement pour sens de fonder, enfin, l'altruisme, de nous interdire tout égoïsme, de nous interdire encore notre goût pour la solitude. Winicott par exemple, qui savait nos attachements relationnels, savait aussi l'importance de la capacité d'être seul et des difficultés auxquelles étaient exposés ceux qui, pour tel ou tel motif, ou histoire, ne pouvaient construire une

telle capacité²⁰³. Bref, l'intérêt pour ce concept, dans le cadre de ce nouveau naturalisme, n'a pas pour sens de nous livrer enfin un fondement pour notre morale que nous aurions, pour on ne sait quelle raison, manquer de voir.

Mais alors, quel sens ?

Mon propos sera de mettre en valeur l'aspect suivant qui touche cette question du rapport à autrui et son lien avec l'éducation.

Soit l'importante étude de Bruner sur l'immaturation, sa nature, ses usages²⁰⁴. Il y rappelait et s'efforçait d'établir que si en effet l'espèce humaine se distingue des autres espèces animales par la place qu'y prend l'immaturation des plus jeunes, si en outre on peut établir un lien entre cette extension plus grande de l'immaturation et les capacités adaptatives des individus et leur éducatibilité, une enquête spécifique n'en devait pas moins s'ouvrir sur les traits particuliers de cette immaturité en tant qu'ils ont fait nécessairement l'objet d'une sélection dans le processus évolutif. S'ouvrirait alors une enquête comparative, qui cherchait à voir dans les espèces « les plus proches de nous » quelque chose comme les prémisses et les débuts de cette immaturité. Et c'est dans une telle perspective, qu'il pointait, parmi d'autres faits tout aussi importants, le fait suivant : c'est chez les grands singes et seulement chez eux, que l'on assiste à un desserrement des liens hiérarchiques et au fait que ce relâchement est solidaire de l'émergence de nouvelles formes de jeu, voire du jeu tout court, ou encore de nouveaux intérêts. Ainsi ce jeune gorille qui, par le fait de frapper deux boîtes de conserve l'une contre l'autre, semble éveiller un fort intérêt de la troupe, autant que lui-même semble jouer de cette attention nouvelle qu'on lui porte. Voilà que le nouveau, le goût du nouveau, l'ensemble des relations dans lequel cela s'inscrit, le forçage d'une attention orientée autrement, plus curieuse, intriguée même, devient ici possible. On dirait que s'éveille un étonnement de toute la troupe : « mais qu'est-ce qu'il fait donc là ? ». Naissance de l'attention, et naissance de l'attention comme ouverte, pourrait-on dire, mais qui très vite s'efface.

Qu'est-ce que nous apprend cet exemple ? L'éducatibilité est dépendante des relations où nous nous situons, et en particulier ici des relations hiérarchiques. Ce qui compte n'est pas tellement la thématique d'un face à face dans lequel l'un apprendrait à l'autre, mais plutôt un ensemble relationnel dont certains traits vont dans le sens d'une plus grande éducatibilité, et d'autres non, en l'occurrence, le relâchement des liens hiérarchiques. L'éducation en ce sens n'a pas le sens d'une relation dont nous pourrions disposer à notre guise, ou de l'activité de l'un vers un autre, mais plutôt le sens de relations diverses, dans lesquelles nous nous situons, et qui permettent ou non une plus grande éducatibilité. L'individu entre plus ou moins dans une relation d'éducatibilité, en fonction des modes relationnels dans lesquels il est situé, et que propose ou non le milieu dans lequel il se développe.

Certes, toutefois, ce premier exemple, pris au monde des grands singes, n'est pas aisé à interpréter, dès lors que l'on se soucie d'en transposer la leçon, et d'examiner ce qu'il nous apprend, à nous autres humains. Je me risquerai à en souligner les aspects suivants. On peut tout d'abord dire qu'il n'est pas impossible qu'il en aille de même pour nous, et qu'ainsi il soit possible d'attester que des environnements humains, rigides, très rigides, ne soient pas propices à l'éducatibilité. En ce sens, il y aurait la possibilité de dire que nous sommes comme ces grands singes. Mais il me semble que la confrontation apprend aussi autre chose : que chez nous ces rapports n'ont pas la simplicité que

²⁰³ Parmi d'autres ouvrages, voir en particulier *Déprivation et délinquance*, Payot, 1994.

²⁰⁴ In *Savoir dire, savoir faire*, ch. 1 ; PUF. 1995.

nous voyons ou semblons voir chez les grands singes : les relations sont plus intériorisées et nous ne savons pas toujours qui est, pour tel ou tel, le dominant. Ce n'est pas pour nous aussi visible d'une part, et c'est plus intériorisé. Si bien que le problème est chez nous plus difficile et plus lourd : un simple tintamarre de boîtes de conserve ne suffit le plus souvent pas du tout à créer une attention autre et pas seulement momentanée et ce n'est pas pour cela que nous sommes libérés des maîtres qui nous dominent intérieurement. (Ce d'autant qu'il nous faut ajouter la question des femelles dominantes et de la lutte entre mâles et femelles pour la domination).

Il est vrai également que nous pouvons parler de et connaître ces relations ; nous pouvons les nommer et cela fait aussi une différence. Mais, me semble-t-il, une chose est de les connaître en général, ou même dans des situations particulières qui ne sont pas les nôtres, autre chose est la capacité de faire apparaître, clairement, les limites de cette domination, comme le fait ce jeune singe en jouant de ses casseroles et en créant par là même un nouvel espace d'attention. C'est très difficile, en situation, de faire apparaître et par là de mettre à distance, la domination qu'exerce tel ou tel et d'effectivement s'en déprendre intérieurement. Parfois un peu d'humour ou d'ironie suffisent ; parfois un simple retrait corporel ou un simple silence là où on attendait autre chose ; parfois encore une phrase qui déraile et surprend par rapport à ce qui était attendu et révèle un autre sens. Toujours le retrait par rapport à la dépendance, suppose quelque signe, quelque signe qui surprenne ; mais toujours aussi ces signes ont besoin de se dégager d'une soumission plus intériorisée et d'être vus par d'autres, sur une scène commune. Ainsi par exemple le chahut qu'une classe donne à voir, et qui est façon d'exhiber, sans dire, le refus d'une relation perçue par tous comme aliénante. Et ce n'est pas facile à faire le chahut, comme ce n'est pas facile à réussir ; là aussi il faut une scène où ce signe devienne visible, au delà des protagonistes. Et dans ce cas se vérifie aussi que même si l'on sait ou si l'on pouvait savoir ce qui n'allait pas dans la relation, le signe de mécontentement est plus fort que toute analyse, que toute discussion. Ainsi le chahut peut-il valoir aussi dans le monde adulte²⁰⁵.

On voit donc me semble-t-il, par ce détour par le monde animal, ce qui est engagé dans cette notion de relation. D'abord la thématique que l'on pourrait nommer d'une écologie des relations, (dont la hiérarchie serait une pièce et assurément pas n'importe quelle pièce), en tant donc que de cette écologie dépend notre éducatibilité, tant du point de vue de l'individu que du point de vue de l'espèce. La question de l'éducation s'y déplace : elle ne tient pas dans le face à face ou dans l'activité de l'un vers l'autre, mais elle se situe plutôt dans l'espace relationnel possible, dont chacun est un élément. Ensuite qu'en effet nous ne saurions négliger leur importance, dès lors que nous prenons en compte les relations hiérarchiques dans leur dimension spécifiquement humaine, comme intériorisée, et que la croyance en l'institution de rapports égaux, est chose non pas simple, mais qui doit toujours être conquise, ponctuellement sans doute, pour un moment. Ainsi, notre réinscription dans la nature, par ce rapprochement, faisant voir l'épaisseur et la prégnance des relations hiérarchiques, peut être nous rend elle plus chère, la question de l'égalité et son institution. C'est en fait assez rare, assez exceptionnelle, mais un exceptionnel dont chacun peut ou a pu faire l'expérience.

Et c'est sans doute vers cette même conclusion ou une conclusion approchante que je me dirige en partant cette fois d'un tout autre point.

²⁰⁵ Les livres de J Rancière et l'intérêt qu'il porte à l'esthétique politique dégagent toute l'importance, pour nous, et pour l'établissement de l'égalité contre des relations qui sont toujours peu ou prou de domination, de ces gestes politiques. Voir en particulier *La méésentente*, ch. 1. Galilée, 1995.

Dans le troisième livre de sa théorie de la justice, John Rawls pose un problème tout à fait intéressant. Dans les premiers livres, guidé par des procédures exclusivement rationnelles, il a cherché à construire les critères d'une société juste. Comme on sait, il a cherché à les construire dans une interrogation critique de l'utilitarisme dominant aujourd'hui dans nos sociétés. Mais dans le chapitre 3 du livre, il semble bien qu'une autre interrogation commence. Rawls s'interroge sur la question de la stabilité des sociétés, et il demande ce qui fait qu'une société est stable. Une telle question lui semble donc un peu différente de la question de savoir quels sont les critères de justice. C'est selon une telle direction qu'il écrit ceci : « *Les conceptions de la justice doivent être justifiées par les conditions de notre vie telle que nous les connaissons ou bien elles ne sont pas valables* ». (Rawls, 1987, p. 496).

Ainsi y a-t-il un autre tribunal : nos vies, nos expériences. Il faut que ces principes de justice, en quelque sorte, émergent de nos vies mêmes. La reconnaissance de ces principes, la possibilité pour nous de les soutenir et d'en être les supports, autrement-dit notre sentiment de justice en tant qu'il est une pièce décisive de la stabilité de nos sociétés, suppose donc que, d'une façon ou d'une autre nous ayons vécu, expérimenté ces principes dans nos vies mêmes. Il n'est donc pas fait appel à notre raison pour accepter ces principes, mais ni non plus à notre sentiment. Ce qui est en question est plutôt les formes d'une vie relationnelle dans lesquelles ou non, pourront émerger ces principes.

Or une telle thèse déplace considérablement la question de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. La question n'est plus de savoir comment « faire des citoyens » ; elle est plutôt la suivante : sur le fond de quels modes relationnels quelque chose comme un sentiment de la justice, comme capacité à adhérer et faire sien ces principes de justice, se développe-t-il ? Le sentiment de justice, ou encore la citoyenneté, n'est nullement quelque chose qui s'inculque dans une procédure allant de haut en bas. C'est plutôt quelque chose qui est, ou non, l'effet, de nos relations ordinaires, non seulement celles que les enfants vivent entre eux, mais aussi, et bien sûr, et d'abord celles là mêmes que nous leur proposons nous mêmes, celles là même que nous vivons avec eux et au fond que nous sommes nous mêmes. L'adulte cesse donc ici de croire qu'il peut ou que sa tâche est de faire des citoyens. Il se dit plutôt que les enfants seront tels que les adultes auront été avec eux. *Il ne peut donc plus s'ignorer comme partenaire de la relation* dans la fin qu'il vise et non pas seulement partenaire individuel, mais partenaire d'emblée typifié selon un rôle, un type, ou encore selon le type de relation qu'il est et propose à la fois et dont il s'avère capable ou non. La citoyenneté n'est pas un projet pour plus tard, c'est le maintenant d'une relation dans laquelle tous se situent. Et cela ne signifie pas du tout que je dois, comme adulte, me poser comme égal, mais cela signifie plutôt que compte tenu d'une relation dissymétrique qui est la nôtre, compte tenu d'une forme générique de relation dans laquelle chacun apparaît, la question est de savoir ce que doit être cette relation, pour effectivement faire, dans la suite, des citoyens, ou des individus capable d'un sentiment de justice. De tels citoyens, s'il en existe, devront émerger de cette relation.

Il me semble alors que le point de vue constructif, ou la prétention constructive au sens du souhait de faire un citoyen, s'efface. De même que s'efface une pensée de la citoyenneté comme inculcation de nos valeurs. En revanche ce qui prend les devants de la scène c'est l'attention et l'étude des modes de relations que nous sommes, que nous leur proposons de fait, comme parents, comme professeurs, comme amis etc. en tant qu'elle est forcément déjà dessinée et contrainte, en tant que les variations individuelles n'y sont que des variations justement, en tant enfin qu'elle produit aussi des effets très certains, la question demeurant de savoir si cette relation fait ou non à terme des gens capables d'un sentiment de justice ou d'une capacité citoyenne ou tout autre chose.

Ce qui prend les devants c'est aussi une notion très particulière de la responsabilité : ils seront tels que nous aurons été capables d'être avec eux. Ils ne sauront certainement pas ce que nous aurions voulu qu'ils soient. La responsabilité n'est donc pas celle d'un avenir que je vise ou de valeurs que je tiens pour importante, elle est la responsabilité liée à mes modes d'être, mes modes de faire ou de ne pas faire avec d'autres en tant qu'ils sont d'abord dessinés par un mode générique de la relation. Ce qui la rend en fait plus grave, plus effective.

De la même façon que dans le cas précédent, il me semble que la prise en compte de cette notion de relation, qu'elle nous vienne d'une confrontation de nous mêmes avec le monde animal, ou bien de la plume de certains théoriciens met l'accent sur les choses suivantes : non pas tant sur une certaine impuissance, ni non plus exactement sur la lourdeur de ce que l'on appelle des déterminismes, mais plutôt sur l'effectivité, l'épaisseur, la réalité même de relations, dans lesquelles se dessinent nos actions singulières. Du moins cela invite à ne pas méconnaître ce qu'il faut bien nommer ce que nous sommes, les relations que nous sommes, contre une école qui, bien souvent, et au moins idéologiquement, a tendance à les ignorer.

L'éducation à, comme éducation aux relations, et compréhensions que nous sommes des êtres de relation, me semble pouvoir nous engager dans cette direction là : contre toute ambition constructiviste, contre tout discours des valeurs, une meilleure prise en compte, reconnaissance, de certaines réalités que nous sommes et, par conséquent, la possibilité de nous rendre plus chère, parce que plus difficile et plus rare, certaines valeurs comme l'égalité, ou encore le souci d'une relation qui pour être hiérarchique, n'en constitue pas moins la liberté de l'autre, et que l'on nommait par le passé éducation libérale. Mais elle nous donne aussi une certaine notion de responsabilité : être attentif aux effets que nous faisons, et ne pas les dénier ou les ignorer en n'ayant de regard qu'à ce que nous voudrions.

Milieu, diversité et écologie des langues ; critique des « enseignement de »

C'est à la notion de milieu maintenant que je m'intéresserai. Cette notion me paraît aussi pouvoir donner un sens à ces éducations à, et je voudrais brièvement montrer comment elle peut être réimpliquée dans certains enseignements, ceux de la grammaire et des mathématiques, où le plus souvent on ne parle pas d'éducation à mais d'enseignement de.

Je partirai ici de deux auteurs, deux textes ou œuvres, qui, depuis fort longtemps, avaient arrêté mon attention.

Mais là encore, il me faut dire combien je serai en retrait par rapport aux multiples héritages que l'on peut isoler sur cette notion de milieu. Certains viennent directement de la physiologie, et sont, comme on sait, exposés principalement par G. Canguilhem, et pour une part à sa suite G. Deleuze, en France tout du moins. D'autres viennent de l'écologie elle-même, et particulièrement des premiers théoriciens de l'écologie et des éco-systèmes que furent les frères Odum. Et il faudrait mentionner aussi la quasi évidence de la notion de milieu que l'on trouve sous la plume de toute une génération de philosophes ou penseurs de l'éducation, en particulier en France encore, Alain, Freinet, Deligny. Tous trois usent de ce concept de milieu, et généralement dans un sens critique, pour faire une critique de l'école traditionnelle ou de la famille.

Ces quelques références en tout cas suffisent à montrer que le projet de reprendre la notion de milieu pour repenser notre rapport à l'éducation n'est peut-être pas vain.

Mon propre intérêt m'a porté vers des choses un peu différentes, et je n'exclue pas qu'une plus patiente analyse puisse me rapprocher de ces auteurs.

J'emprunte mon premier ancrage au livre de J-C Milner : Introduction à une science du langage, Des travaux, Seuil.1989. .

A début de cet ouvrage, il se propose de fixer une méthodologie propre à la science du langage qu'il s'agit d'aligner sur la méthode expérimentale. L'enjeu y est de saisir « ce qui de langue et ce qui ne l'est pas ». Pour illustrer et définir cette méthode, il s'appuie initialement sur l'exemple suivant. On nous a toujours dit qu'il ne convenait pas de dire « aller au coiffeur », mais qu'il fallait plutôt dire aller « chez le coiffeur ». Et pourtant, a-t-on bien raison et ne peut-on raisonner ici ? Car si en effet la langue française distingue le « au » du « chez » en leur attribuant dans un cas des compléments impersonnels, dans l'autre un complément personnel il reste, qu'à la différence du boulanger, qui a son lieu de travail dans la boulangerie, il n'y a pas, en français, « coifferie ». Certes, nous avons « salon de coiffure », mais c'est une périphrase, non un nom, et cela vaut pour la langue. Raisonner a ici le sens d'une écoute plus large de ce que nous disons, car nous ne faisons pas l'erreur de dire je vais au boulanger, de même que l'on ne dira pas « je vais au coiffeur fêter Noël avec lui ». Et je ne fais là que prendre un nombre limité des ces variations, qui attestent que le « aller au coiffeur » fait partie d'un ensemble plus large et systématique que l'analyse faite de proche en proche restitue. Il s'agit donc de comparer cet usage dit fautif à des usages connexes qui permettent de le comprendre et de l'admettre, autant qu'ils permettent d'explorer la langue²⁰⁶. Les raisonnements dont il s'agit prennent donc leur appui sur une écoute plus étendue de notre langue même et de ses usages.

Au delà peut être du plaisir à voir s'écrouler un commandement ou un rappel si fréquent, et comme l'explication de ce plaisir, ce qui est dit ici permet d'avancer la chose suivante, en paraphrasant Pascal : l'usage a ses raisons que la raison ne connaît pas. L'usage est plus souple, plus fin, que ce que nous en dit une certaine raison.

Je veux dire par là que ce qui est en question dans cet exemple n'est pas seulement le défaut d'une connaissance des règles. Il ne me semble pas dire que nous devrions mieux connaître les règles et mieux les appliquer. Il me semble plutôt tracer une différence dans la langue même, entre un niveau qui relève d'une application de règles et un autre, un peu différent, fait plutôt du jeu complexe entre des règles. Jeu qui relève d'une écoute, et qui en ce sens est bien notre jeu et celui de nos usages de la langue ; jeu qui peut être étudié, observé, analysé ; tandis que de l'autre côté il s'agit de connaître les règles et de les appliquer.

C'est sur cette base qu'il est possible de différencier deux rapports à la langue et à son apprentissage. L'un où il s'agit de connaître les règles et de les appliquer. C'est le rapport scolaire, selon lequel, alors même que nous parlons, nous avons cependant à apprendre à parler. Là, on enseigne les règles de la grammaire. L'autre où il s'agit d'entrer dans un rapport d'écoute et d'attention (plus que d'analyse initialement) à la langue que nous parlons et à ses jeux propres. Devenir sensible aux ressources des usages de la langue, en tant que la diversité de ces usages exprime certaines réalités sociales ou individuelles, suscite des effets, et également jouer ou jouir de ces effets surprenants.

²⁰⁶ Op. Cit., p.76. Cette analyse prend place dans une discussion très serrée sur le statut des exemples et contre exemples dans la science du langage ainsi que sur la question de savoir comment cette science du langage se distingue de l'enseignement grammatical tel qu'il a lieu le plus souvent à l'école. Je ne peux ici restituer l'ensemble de cette discussion dont les conséquences me semblent tout à fait importantes pour l'école.

C'est bien sûr dans cette deuxième direction qu'il me semble légitime d'introduire la notion de milieu et celle d'éducation à.

Cela permet de distinguer un usage, sinon scolaire du moins fréquent à l'école des règles, où il s'agit essentiellement de les rappeler et de les inculquer, d'un autre il s'agit de raisonner, ie de rapporter une règle à une autre et à d'autres, et de comprendre que nous n'avons pas à faire à des règles isolées, mais bien à un ensemble coordonnées et mouvant, autant que de rapporter ces rapports métastables à la langue elle-même, comme réalité en évolution, se modifiant. Il y a des usages, et si assurément ils ne sont pas arbitraires, ils ne relèvent pas pour autant de règles qui nous diraient, pour chaque cas, ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire. Il s'agit de dissocier au moins un peu l'usage et les règles.

Ainsi la langue n'est plus ici ce que je dois constituer. Elle est plutôt ce que j'apprends à écouter, en tant que ses usages expriment aussi des manières de parler où se disent tant des diversités sociales que des diversités individuelles. Combien d'auteurs ont su nous faire comprendre que la langue et ses usages, disaient les gens eux-mêmes et même leur vérité ? C'est par exemple la croyance de Balzac, de Proust, ou de Sarraute et au delà probablement de tout écrivain qui sait ce qu'il fait. Elle est aussi ce dont je peux jouer, comme si d'une part elle avait des ressources secrètes le plus souvent là qui me permettent de dire ce que je voulais dire et que d'autre part, je pouvais faire jouer ces ressources, m'assurer de certains effets, en tenter d'autres. Rapport plus expérimental à des effets, à des usages. La langue est là, dans un certain potentiel et je peux en jouer, mais c'est elle qui me les donne. Enfin, garantie qu'il est possible d'analyser ces jeux, qu'ils ne sont pas simplement arbitraire des locuteurs qui diraient ce qu'ils veulent et comme ils veulent en dehors de toute langue, et c'est à mon sens ce que l'exemple de Milner veut dire.

Il ne s'agit nullement de nier que l'école aurait pour mission de développer nos pouvoirs de bien dire, selon la diversité des situations de langage qui sont les nôtres, mais plutôt de remarquer que la recherche et la culture même de ces bien dire, leur développement même sont aussi ce qui nous rend capable de jouer avec ces jeux de la langue, de déplacer ou modifier des usages.

C'est à mon sens pour cette double raison que l'on peut légitimement parler, à propos de la grammaire, de rapport à un milieu, pas seulement d'un enseignement des règles. Il y a la langue, bien avant nous. Mais il y a nous en elle, qui portons attention à telle ou telle variante, qui nous touche, nous blesse, nous interpelle. Le lien de ce fond premier et de ces points d'attention donne une première signification à la notion de milieu, comme l'animal dans son territoire et qui guette le moindre signe de différence comptant pour lui. A la fois il appartient à son milieu et porte une attention très fine à telle ou telle de ses variations. Nous n'avons pas d'abord ou même seulement, un rapport intellectuel et constructif à la langue. Nous sommes plutôt touchés, bercés par eux, plus ou moins à leur écoute selon qu'ils viennent de tel ou tel endroit ou personne. Ce n'est pas d'emblée que nous construisons notre attention, ce n'est pas plus tout le temps.

A une époque, pas si lointaine, les programmes parlaient d'une observation raisonnée de la langue. Maintenant, pour aider les enfants, on veut cultiver leur conscience phonologique presque à la façon du docteur de philosophie dans le Bourgeois gentilhomme. Mais il me semble que le simple travail d'écoute de la langue, au sens que j'ai analysé plus haut, permettrait de construire cette distance à la langue dont de nombreux travaux nous disent qu'elle est essentielle pour l'apprentissage à l'école. Eduquer au langage et à la langue et non pas seulement enseigner les règles de grammaire.

Je prendrai l'autre point d'ancrage chez Stella Baruk²⁰⁷. Stella Baruk est quelqu'un qui se pencha sur l'interaction, difficile, complexe, mais très enseignante, entre la langue mathématique et la langue ordinaire. Elle fut soucieuse semble-t-il de montrer que si la confusion des deux langues pouvait bloquer l'intelligence mathématique de certains élèves, leur séparation stricte le faisait aussi. Ainsi porta-t-elle son attention sur les liens, les passages, les points de distinctions et de confusion, entre l'une et l'autre. Elle n'a autrement-dit jamais orienté son travail en fonction de l'idée que ce qu'il fallait obtenir fut une séparation stricte entre ces langues. Elle l'a plutôt orienté dans l'idée que cette séparation était un effet d'un travail, constant, régulièrement à reprendre, mais touchant les passages d'une langue à une autre.

Ainsi de cet enfant, bloqué en mathématiques, par ce que pour lui les nombres en mille dessinent, comme il dit, une frontière au delà de laquelle il ne pense pas pouvoir passer, au delà de laquelle les lois mathématiques sont pour lui forcément autre. Et tout le travail de SB est alors, une fois cette croyance mise à jouer et simplement apparue, de montrer quelle réalité elle a dans notre langue, dans la langue même des mathématiques et son écriture (alors qu'il n'y a aucune raison mathématique à cette frontière) et dans notre histoire.

Et puis cet autre exemple où, à propos de la notion de valeur absolue, elle s'amuse à monter la grande diversité des définitions données dans les manuels pour une réalité que les professeurs de mathématiques tiennent toujours pour tout fait évidentes, ne comprenant pas que l'on ne puisse pas comprendre. Et là, la bonne posture d'enseignement, si l'on comprend bien l'analyse, ne consisterait pas à donner une nouvelle définition, supposée enfin évidente, mais plutôt à rétrocéder un peu par rapport à cette exigence de l'évidence, examiner en particulier la diversité des définitions, faire ainsi saisir « l'idée » au travers elles autant que dans le jeu de quelques exemples. Les mathématiques deviennent bien ici quelque chose comme un milieu de signes et il faut être attentif à la diversité des statuts de ces signes.

C'est dans ce cadre là que l'on peut dire que l'enseignement des mathématiques est pensé, ou du moins peut l'être comme éducation à un milieu. Il ne s'agit pas, ou plus, de simplement dire les théorèmes, et de travailler leur application. L'enjeu ou l'objet semble être autre. Les mathématiques ou leur enseignement, apparaissent plutôt comme situés dans un paysage ou milieu plus complexe qui est à nouveau celui de ses usages et dont à nouveau il s'agit de se mettre un peu à distance. Fait d'une part de la relation à la langue commune, que leur langage ne peut éviter. D'autre part, de la diversité même des définitions, comme si il devenait alors intéressant de ne plus savoir une définition, mais plutôt de comparer différentes définitions entre elles. Enfin en rapport avec une parole mathématiques, celle des professeurs, qui, par exemple, s'étonnent que les élèves ne comprennent pas l'évidence, et en font reproche aux élèves. Comme s'il y avait là une tyrannie exercée au nom même de l'immédiateté de l'évidence, il faut comprendre tout de suite. Une tyrannie qui confond donc un niveau logique, ou tel énoncé, peut être tenu pour une évidence, d'un niveau plus psychologique où il faut saisir ce qui est en jeu dans cette évidence.

Si je pense que à la notion de milieu est pertinente, s'il y du sens à parler d'une relation aux mathématiques comme relation à un milieu, c'est d'une part parce que l'élève y est situé dans une position de spectateur ou légèrement distancié, et d'autre part qu'il doit aussi être vigilant, attentif, et comprendre que le sens qu'il attache communément à un terme n'est pas forcément celui du texte même, saisir le ou les signes qui quant lui le font accéder la compréhension ou à l'idée. Il doit

²⁰⁷ Principalement : *L'âge du capitaine*, coll. Point Seuil, 1998, et *Fabrice ou l'école des Mathématiques*, Point Seuil, 1994.

faire attention, devenir vigilant dans le milieu même des nombres, et c'est cet aspect des choses qui permet semble-t-il de parler de milieu, et du rapport singulier au milieu : certains signes me sont bons pour comprendre, d'autres beaucoup moins, et s'il ne s'agit pas de me fixer sur certains, il s'agit bien d'admettre que j'ai besoin de certains signes, certains exemples.

De façon plus décisive sans doute, et sans que je puisse développer ici ce point, il semble que l'attention à ces signes et leur diversité se fonde sur la diversité mêmes des langues et de leur rapports. Qu'est-ce que c'est qu'un signe ? Un point de raccord et de confusion entre deux langues, et donc en ce sens une métaphore. Un point de confusion entre l'objet et le sujet.

J'ai donc cherché à établir « quelque pont » entre cette dimension de savoir et cette dimension proprement éducative. J'ai surtout cherché à mettre en avant un certain nombre de savoir qui me semble être des « savoirs enseignants », si je peux m'exprimer ainsi. Non pas seulement des choses à connaître, mais bien des choses susceptibles de transformer notre rapport autant à nous mêmes qu'aux autres, et à ceux que nous enseignons. Certes la pédagogie a une longue tradition, dont on peut dire qu'elle fut à la fois brisée et reprise dans le cadre de ce que l'on nomme aujourd'hui « les sciences de l'éducation ». Il aurait été possible de saisir les motifs susceptibles de rendre compte de l'importance accordée aujourd'hui à cette « éducation » sur le fond de cette tradition (par exemple en réactivant la distinction classique entre instruction et éducation). Mais j'ai souhaité ici prendre un autre chemin, plus centré sur un hommage à nos savoirs, à nos savoirs vivants, ce que Jean-Pierre Astolfi aurait sans doute nommé le goût du savoir.

Bibliographie

Baruk, S. (1994). *L'âge du capitaine*. Paris : Point Seuil

Baruk, S. (1994). *Fabrice ou l'école des Mathématiques*. Paris : Point Seuil, 1994.

Bruner, J. S'1995). *Savoir dire, savoir faire*, ch. 1 ; PUF.

Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, PUF.

Larrère, C et R (1997). *Du bon usage de la nature*. Paris : Aubier.

Milner, J.-C. (1989). *Introduction aux sciences du langage*. Des Travaux, Seuil.

Rancière, J. (1995). *La méésentente*, ch. 1. Paris : Galilée.

Vincent, H. (1999). *Vérité du scepticisme chez Montaigne*. Paris : L'Harmattan.

Winnicott, D.W. (1994). *Déprivation et délinquance*. Paris : Payot.

Légitimité des finalités éducatives poursuivies dans l'éducation à l'environnement et l'enseignement de la biodiversité à l'école : état des lieux et mise en question.

Carole VOISIN, professeure des écoles (50), chargée d'enseignement ESPE Caen (14) et doctorante ; Univ. Nantes, CREN (EA 2661) ; École doctorale Cognition Education Interactions (ED CEI) ;

Yann LHOSTE, maître de conférences, Univ. Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, E3D/LACES (EA4140) ;

Résumé

Les « Educations à » peuvent avoir vocation à transformer le système éducatif, mais de quelles façons et quels questionnements cela soulève-t-il ? L'enseignement de la biodiversité à l'école pose de nombreuses difficultés didactiques, épistémologiques et philosophiques. Cet article se propose de traiter de la diversité des approches pédagogiques en vue des finalités éducatives qu'elles poursuivent afin de questionner la légitimité de la poursuite juxtaposée, de finalités bien divergentes.

Mots-clés : biodiversité ; « éducation à » ; finalités éducatives ; autonomie

Abstract :

The « Educations with » may aim for educational transformation but which one and which issues does this raise? Teaching biodiversity at school cause many difficulties, from didactic, epistemological and philosophical points of view. This article deals with the diversity of educational approaches for educational issues sustained in order to ask their legitimacy.

Keywords : biodiversity ; « educations with » ; educational issues ; autonomy.

Introduction

Il semble bien difficile aujourd'hui de marquer des frontières claires entre enseignement de la biodiversité et éducation à l'environnement. Cette ambiguïté, est un des éléments qui rend l'enseignement de cet objet d'étude problématique car les finalités poursuivies ne sont pas de même nature. La diversité des approches pédagogiques qui peuvent être observées tant du point de vue de la recherche, des manuels ou des pratiques enseignantes témoigne également, entre autres, de la diversité des finalités éducatives poursuivies. Cependant, il n'y a pas non plus de consensus sur une approche à favoriser et l'enseignant se retrouve face à une multitude d'approches parmi lesquelles il doit faire un choix. Quelle approche favoriser, parmi une diversité possible (Girault & Sauvé, 2008), pour viser la construction de savoirs sur la biodiversité et/ou la participation à la formation à la citoyenneté ? Autrement dit, comment l'enseignant peut-il faire un choix en fonction de la poursuite de finalités éducatives à laquelle il doit contribuer et en fonction des contenus d'enseignements qui lui sont donnés dans les instructions officielles ?

Nous verrons que cette question amènera à se pencher sur le problème suivant : est-il possible de viser conjointement, pour l'enseignement de la biodiversité, idéal d'éducation (émancipation par l'instruction, épanouissement et formation du citoyen, Fabre 2010A), construction de savoirs disciplinaires (entendus comme des concepts et non de simples informations, Astolfi, 2008 ; Orange 1997) et formation d'un « éco-citoyen responsable » ? Doit-on enseigner pour instruire et éduquer à devenir un citoyen autonome et émancipé, pour sensibiliser aux problèmes environnementaux ou pour former à devenir un éco-citoyen responsable et engagé ? Dans cette contribution, nous nous proposons d'examiner et de discuter la légitimité de toutes ces approches et, pour caractériser cette diversité nous avons commencé par étudier les manières dont la biodiversité est traitée/abordée ? Nous commencerons par analyser des manuels scolaires du primaire afin de tenter d'en interpréter les enjeux poursuivis (en termes de finalités éducatives) pour ensuite chercher des éléments de compréhension à cette diversité d'approches proposées. Pour terminer, nous soumettrons quelques éléments de discussion après avoir présenté une synthèse de ces recherches.

Analyse d'un échantillon de manuels scolaires de l'école primaire.

Nous avons choisi dans un premier temps, d'identifier les objectifs d'apprentissages annoncés à propos de la biodiversité. Nous avons pour cela, analysé un échantillon²⁰⁸ de manuels scolaires (cycle 2 et 3), de fichiers élèves et de guides pédagogiques (édités entre 2002 et 2012 excepté un en 1995), pour avoir un aperçu de cette diversité d'approches et des écarts de finalités éducatives qu'elles sous-tendent. Dans un premier temps, il nous a semblé intéressant de faire l'état des lieux en termes de présence/absence de ce thème dans les manuels scolaires.

Etat des lieux de la présence de la biodiversité dans des manuels scolaires.

Tableau 1. Présence du traitement de la biodiversité dans les manuels de l'école primaire.

²⁰⁸ Nous avons pour ce faire, consulté indifféremment, toutes les ressources pédagogiques disponibles dans deux centres documentaires d'Ecole Supérieure de Professorat de l'Education (dans la manche et le calvados). Un tableau des documents analysé est proposé en annexe.

Manuels étudiés	Thème biodiversité présent (explicitement ou non ²⁰⁹)	Thème protection environnement seul ou en plus	Exemples d'autres thèmes relatifs à l'environnement abordés lorsque celui de la biodiversité est absent
5 manuels de cycle 2	3/5	3/5	Déchets 1/5
27 manuels de cycle 3	9/27	14/27	Air 1/27 Chaînes alimentaires 2/27 Déchets 8/27 Eau 4/27 Energie 2/27 Etude d'un milieu naturel 3/27 Production ressources 1/27 Littérature de jeunesse 1/27
Manuels édités depuis 2008	10/17	10/17	

Parmi l'échantillon de 32 manuels nous avons par exemple, pu constater que la biodiversité est la plus souvent traitée en deux temps ou selon deux « dimensions ». D'un côté il y a les connaissances au sujet de la biodiversité (les niveaux de biodiversité, données sur l'érosion de la biodiversité...) et de l'autre sa protection (préservation, conservation ou développement durable). Ce qui nous semble très net, c'est que cet objet d'étude n'est pas unanimement présent dans les manuels²¹⁰. Quelles en sont les raisons ? Pourquoi, bien qu'il soit inscrit dans les programmes de l'école, cet objet d'étude ne soit pas présent dans tous les manuels ? Comment se fait-il que cet objet d'étude ne soit abordé au mieux que dans la moitié des manuels du primaire et qu'il soit absent de certaines collections d'éditions²¹¹ ? C'est une question à laquelle nous ne pouvons pas encore répondre, mais une de nos hypothèses serait que cet écart pourrait peut-être s'expliquer en raison des multiples difficultés posées par cet enseignement²¹². Notons pour modérer nos propos que dans certaines collections, il semble que le choix ait été fait de traiter cet objet d'étude dans un niveau d'un cycle, ce qui peut expliquer pourquoi il n'apparaît pas dans les manuels des autres niveaux du même cycle²¹³.

²⁰⁹ C'est-à-dire où le concept de biodiversité est présent de façon explicite ou bien implicite par l'étude d'éléments de savoir dont il est constitué. A titre d'exemple, l'étude des chaînes alimentaires ne peut être comprise que l'étude de la biodiversité même implicitement et même si ces notions sont liées. Pour l'estimation d'un travail implicite de la biodiversité, nous estimons que plusieurs des caractéristiques définissant cette dernière doivent être présentes.

²¹⁰ alors qu'il figure officiellement dans les programmes depuis 2008 et que dans ceux de 2002, il est tout de même question d'éducation à l'environnement et de diversité du vivant pour le cycle 3 et de diversité du vivant et des milieux pour le cycle 2.

²¹¹ Comme c'est le cas dans l'échantillon étudié, chez ISTRA dans la collection *Les découvreurs, Sciences et technologie* (2013) ou encore chez Magnard, dans la collection *Sciences cycle 3, 64 enquêtes pour comprendre le monde* (2010) qui aborde en revanche la production du bois et le recyclage de l'eau.

²¹² Nous notons à ce sujet que lors de la recherche d'enseignants volontaires pour collaborer sur cet objets d'études, certains ont exprimés clairement mettre cet enseignement de côté (ne pas le faire ou s'en occuper s'il reste du temps en fin d'année) car ils le trouvaient bien trop complexe et ne savaient pas comment s'y prendre. Cela semble appuyer l'idée qu'il y ait un besoin de mettre au « grand jour » ces difficultés pour tenter d'y apporter sinon des aides, du moins des perspectives.

²¹³ C'est le cas pour la collection *Les reporters Sciences*, de 2011 chez SEDRAP qui ne l'aborde que dans son manuel de CM1 pour le cycle 3.

Afin de construire quelques éléments de compréhension sur ce traitement inégal de l'étude du concept de biodiversité et d'approfondir notre réflexion, nous avons cherché, à partir des différents supports proposés dans les manuels (images, questions, textes de savoir) et des écrits formulant des choix d'objectifs (dans les manuels ou dans les documents pédagogiques), à caractériser les différences d'approches éducatives proposées. Les analyses menées sur le choix de dispositifs et sur les éléments de savoirs visés (ou apports d'informations) nous permettront d'en interpréter la finalité éducative prioritairement poursuivie, ce qui pourra être étayé par des écrits formulant ou proposant des traces d'éléments de compréhension sur les objectifs et enjeux d'apprentissages visés (nous pensons surtout aux guides du maître qui sont plus explicites à ce propos bien que certains manuels l'annoncent clairement en début de chapitre ou de leçon).

Analyse des finalités poursuivies dans les manuels scolaires

Il nous semble intéressant de creuser ce lien entre objectifs d'apprentissages proposés et finalités éducatives scolaire surtout dans ce contexte d'étude où concept scientifique et éducation à l'environnement sont corrélativement liés dès la naissance du concept de biodiversité (Girault & Alpe, 2010). L'étude de la biodiversité peut souvent être réduite à de l'éducation pour la protection de l'environnement alors qu'un autre enjeu serait à l'inverse de penser une éducation relative à l'environnement qui vise l'acquisition de savoirs (dans son sens plein) pour construire une pensée critique et participer à l'éducation selon l'idéal compris comme émancipation. C'est pourquoi nous pensons que l'analyse en termes de finalité éducative sous-tendue par les traces relevées dans les manuels scolaires peut nous aider à documenter ces questions.

Pour nous aider à interpréter les choix des éditeurs de manuels en termes de finalité éducative, nous avons mené une analyse qualitative de documents pédagogiques et nous sommes appuyés sur la classification utilisée par Y. Girault, E. Quartier, C. Fortin Debart et V. Marris (2008) qui ont analysé les différentes approches privilégiées dans les musées pour les expositions sur la biodiversité²¹⁴. Les auteurs ont recensé lors de ces expositions, plusieurs sujets d'études (impact des activités humaines, diversité biologique, érosion de la biodiversité...) qu'ils ont classé en 4 thèmes : naturalistes, écologiques, anthropiques et sociétaux. Parmi tous ces sujets, les plus couramment traités sont la diversité des espèces et leurs interrelations au sein d'un écosystème. Pour ces auteurs, le choix du thème abordé pèse sur les objectifs éducatifs. Dans le tableau suivant, ils réduisent ces objectifs à quatre enjeux : « faire voir », « faire comprendre », « faire agir » et « faire réfléchir/débattre ». Le parti pris (même si l'on sort un peu parfois de l'étude de la biodiversité) pour cet article, est d'illustrer cette diversité d'approche, d'identifier les finalités dont elles se réclament pour par la suite en sonder le mode de légitimation. Pour catégoriser ces approches, nous avons donc analysé divers documents (manuels, guides pédagogiques, fichiers ressources) pour se doter de données sur la forme (type de support, d'activité proposés) et sur le fond (objectifs et enjeux d'apprentissages poursuivis) des approches proposées. Il s'agit donc de mettre à l'épreuve cette grille légèrement modifiée de Girault et al. (2008) et de tenter d'en interpréter la finalité éducative prioritairement poursuivie par « type » d'approche particulière. C'est pour tenter de pallier les risques de sur-interprétation que nous proposons d'étayer notre interprétation sur des formulations des objectifs

²¹⁴ Même si nous la mobilisons à propos d'un autre corpus dans un autre contexte (celui du milieu scolaire), nous pensons que cette grille d'analyse reste pertinente dans notre contexte d'étude pour caractériser l'écart entre différentes approches et mettre en lumière les finalités éducatives qui ne sont pas toujours clairement annoncées. Nous nous sommes toutefois permis de modifier quelques intitulés en fonction des éléments mis en avant dans d'autres travaux. La modification de l'indicateur sur les valeurs et l'ajout de celui de rapport homme-environnement se réfèrent à la dimension philosophique d'une analyse épistémologique de la diversité menée dans la thèse de doctorat de C. Voisin qui est en cours de réalisation et dont le travail présenté dans cet article est extrait. La conservation des autres indicateurs peut être appuyée par une analyse épistémologique menée par les auteurs de l'article qui proposent d'identifier des points d'appuis et des repères pour l'enseignement de la biodiversité (Lhoste & Voisin, 2013).

poursuivis et déclarés dans ces documents lorsqu'ils sont présents. Afin d'illustrer la méthodologie dont nous nous sommes servis, nous proposons un exemple témoignant d'une démarche de type « interprétative » (« faire voir ») car c'est celle qui nous avait le plus questionné à priori. Dans cet extrait, la biodiversité est un thème présent mais non prioritaire avec une entrée par le thème de l'éducation au développement durable.

Figure 1. Extraits du livre de l'élève, *Les Dossiers Hachette, Sciences Cycle 3 (2007), Le Développement durable*, Paris : Hachette, pp.58-63.



L'objectif de cet extrait de manuel semble être de montrer les conséquences de l'action humaine sur la biodiversité. La première double-page cherche à « *montrer l'influence du comportement de l'homme sur la survie des espèces* » et l'irréversibilité « *des dégâts provoqués* » (Guide pédagogique le développement durable²¹⁵). La seconde double-page vise à « *montrer l'impact de l'activité de l'homme sur l'ensemble de la planète* » et en particulier sur la disparition d'espèces (Op. cit., p.42) alors que la dernière propose de « *mettre en relief les actions mises en place, l'existence d'organisations qui agissent pour la protection de la nature et les solutions pour limiter la disparition des espèces et conserver la biodiversité de notre planète* » (Ibid., p.42).

Les objectifs d'apprentissages visés (concerneraient donc principalement l'apport d'information sur l'impact destructeur des activités humaines responsable de l'érosion de la biodiversité (exemplarisé par la pêche et l'agriculture intensive, la pollution, l'exploitation massive des forêts et le commerce illégal) qui a pour conséquence une augmentation²¹⁶ du « phénomène » de disparitions d'espèces, ce

²¹⁵ Guide pédagogique le développement durable, 2007, cycle 3, les dossiers Hachette, Paris : Hachette Education, p.41

²¹⁶ Dans le bloc-notes il est également spécifié que « *Les espèces animales et végétales disparaissent aujourd'hui*

qui met en péril « *l'équilibre naturel de la Terre* » (Livre de l'élève, bloc-notes p. 63). Pour amener les élèves à prendre conscience de cet impact et de ses conséquences, le choix des moyens s'est porté sur des images chocs (collection de défenses, espèces emblématiques marquées affectivement, illustrations de différents aspects de l'érosion de la biodiversité centrés sur le niveau de l'espèce) illustrant ce que « *l'homme fait subir aux espèces* » (guide pédagogique, p.41) et de différents ensembles de questions qui permettent de mettre en évidence, les incohérences entre les discours proclamés de protection et certaines entorses à ces projets de protection²¹⁷.

Milieux de vie	Diversité biologique	Valeurs (utilitaire, en soi)	Protection de la biodiversité	Homme facteur d'évolution	Moyens, activité proposée
Fragilité et beauté des milieux de vie	Centration sur l'espèce et sur des espèces « marquées » affectivement	Commerce des ressources	Notion d'érosion de la biodiversité ; impact des activités humaines.	Disparitions d'espèces est un phénomène en augmentation dont l'homme est responsable.	Images « chocs » ; ensembles de questions tournées vers...



Approche éducative (finalité éducative et vision du rapport homme/environnement)	Interprétative Jouer sur les émotions pour créer un intérêt « militant », éduquer au développement durable. Logique de persuasion et d'adhésion. Vision de l'homme comme extérieur et « destructeur » de l'environnement.
--	--

Tous ces éléments nous amènent à proposer que l'approche favorisée, en cherchant à impliquer affectivement les élèves, chercherait à inciter les élèves à modifier leur comportement (notamment leur comportement de futurs consommateurs). Nous pensons que l'enjeu ne serait pas lié à la construction d'un savoir sur la biodiversité mais plutôt de créer un intérêt « militant ». Cela nous conduit à penser qu'il s'agit ici d'une approche de type « interprétative ». Dans ce contexte d'entrée par l'éducation au développement durable, la construction de savoirs élémentés sur la biodiversité n'est pas un enjeu d'apprentissage prioritaire mais « convoqué » (sous la forme d'apports d'informations bien ciblées) pour servir, légitimer l'entreprise de sensibilisation à l'environnement dans une visée comportementaliste (faire adhérer aux missions des associations présentées dans la dernière double-page). Ce qui nous conduit à interpréter le rapport homme-environnement suggéré, comme étant plutôt de l'ordre, dans un premier temps, d'un homme « destructeur de la nature ». L'enjeu serait alors d'amener les élèves, par un jeu sur le couple culpabilité-responsabilité (Fleury & Fabre, 2006), à adhérer à une cause pour s'amender. Il semblerait bien qu'il y ait un lien fort entre ce type d'approche et une vision manichéenne de l'homme qui pourrait être rapprochée du slogan « *pollueur, payeur* ». L'homme, responsable de tous ces phénomènes, doit donc « payer », assumer

1000 à 10000 fois plus rapidement que leur rythme naturel d'extinction. L'homme est le seul responsable ».
Livre de l'élève p.63.

²¹⁷ Comme dans le document 1 p.58 qui rappelle l'interdiction de commercialiser l'ivoire depuis 1989 par exemple et en contradiction avec cet loi, l'accord donné à 6 pays d'Afrique de commercialiser de petites quantités d'ivoire.

ses responsabilités en modifiant son comportement et en adhérant à des causes (des associations ?) qui montrent le bon exemple.

En raison des contraintes d'écritures, nous devons nous limiter à la présentation d'un seul exemple alors que dans la communication à laquelle cet article se réfère, nous en avons présenté un autre. Néanmoins, les analyses menées sur cet échantillon d'un premier type de documentation pédagogique que sont les manuels scolaires²¹⁸, nous ont permis de construire ce tableau et de caractériser trois grands types d'approches. Les différents documents ont permis d'obtenir des données sur chacun de ses indicateurs et de construire une catégorisation de différents profils d'approches qui reprennent ceux définis par Girault avec cette différence toutefois, que l'approche positiviste vise généralement autant l'acquisition de connaissances que l'engagement dans l'action (une spécificité due au contexte scolaire ?).

Tableau 2. Synthèse des objectifs poursuivis par les manuels scolaires du primaire.

Finalités		Faire voir	Faire agir	Faire comprendre / apprendre	Faire réfléchir et débattre
Eléments de savoir visés	Milieus de vie	Fragilité et beauté des milieux de vie		Notions d'écologie (niveaux de biodiversité, gestion d'un environnement, fonctionnement d'un écosystème, chaînes alimentaires).	
	Diversité biologique	Centration sur l'espèce et sur des espèces « marquées » affectivement	Gestes en faveur de la protection et la sauvegarde d'espèces, de milieux emblématiques ou menacés.	Plusieurs niveaux étudiés simultanément (individus, espèces et milieux)	Interactions entre ces différents niveaux. Processus en évolution.
	valeurs (utilitaire, en soi)	Commerce des ressources	Gestes en faveur de la protection et la sauvegarde des ressources naturelles.	Conséquences de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et les milieux.	Différents jeux de langage / différentes valeurs et différences de statut et de normes.
	Protection de la biodiversité	Notion d'érosion de la biodiversité ; impact des activités humaines.		Fragmentation des écosystèmes Nécessité de prise en compte du point de vue humain mais activités qui ont un impact sur l'érosion de la biodiversité.	Lien entre activités humaines et érosion de la biodiversité Concilier différents enjeux (écologiques et socio-économiques)

²¹⁸ L'analyse a porté sur un échantillon de 42 documents comprenant en grande partie, des manuels scolaires de cycle 3, mais aussi des manuels scolaires de cycle 2, des guides pédagogiques, des fichiers ressources et cahiers d'activités.

	Homme facteur d'évolution	Disparitions d'espèces est un phénomène en augmentation dont l'homme est responsable.		Disparitions et apparitions d'espèces ayant une origine anthropique.	Causes et conséquences directes et indirectes de la perte de la biodiversité.
	Moyens, activité proposée	Images « chocs » ; ensembles de questions tournées vers...	Listes d'actions et de conseils		
				Ouverture vers d'autres point de vue (différents acteurs), d'autres disciplines (géographie avec aménagement du territoire notamment), questionnement, confrontation des représentations, débats, ouverture vers différents possibles en termes de « solutions ».	
	Approche éducative (finalité éducative et vision du rapport homme/environnement)	Interprétative Jouer sur les émotions pour créer un intérêt « militant », éduquer au développement durable. Logique de persuasion et d'adhésion. Vision de l'homme comme extérieur et « homme destructeur » de l'environnement.	Engagement dans l'action, positivisme avec plus ou moins d'apport d'informations ou de faits scientifiques mais visant toujours l'acquisition de gestes éco-citoyens ou une attitude citoyenne à mettre en œuvre. Vision de l'homme comme « acteur engagé », logique de compréhension et d'adhésion.	Socialement critique Croiser des regards (idées d'origines diverses et divergentes) pour amener les élèves à se construire une opinion en exerçant leur esprit critique et en se basant sur des données et savoirs scientifiques. Vision de « l'homme constructeur ». Logique de compréhension et de construction (connaissances et esprit).	

Rappelons néanmoins que chacune de ces approches sont des tendances et qu'au sein de chacun d'entre elle, il y a des gradients (pratiques qui vont plus réchauffer ou refroidir le débat, activisme plus ou moins fort). Il apparaît pourtant que chacune justifie sa légitimité en se référant à divers documents institutionnels. Ainsi alors qu'on pourrait penser que la légitimité de la finalité éducative de sensibilisation peut être mise en doute dans l'approche interprétative (car ne permettant ni de construire de réels apprentissages ni de participer à la formation du citoyen émancipé), il est fait explicitement référence dans le guide pédagogique du premier exemple, à la circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 sur l'inclusion du développement durable dans le socle commun des connaissances. Les deux derniers types d'approches semblent légitimement s'inscrire dans le cadre scolaire et dans les programmes scolaires notamment. C'est pourquoi, il nous a semblé nécessaire d'aller étudier de plus près les éléments institutionnels pour apporter des éléments de réponse à la raison de tels écarts du point de vue des finalités poursuivies et du traitement de l'objet d'étude. Une première limite à cette analyse serait que si elle nous permet de dresser des « profils d'approches », elle ne nous permet en revanche pas de comprendre les raisons et fondements de ces diverses approches. Elle ne nous permet pas non plus d'apporter des éléments de compréhension sur la diversité de traitement de son objet d'étude. Cette dernière limite semble cohérente puisque le contexte d'étude de l'école supposerait de se pencher également sur ces processus de didactisation (conception du savoir, transposition du savoir, articulations disciplinaires) qui ne sont pas un enjeu prioritaire des expositions dans les musées même si ces dernières ont sans conteste, une visée instructive et

éducative. Nous n'aborderons pas ce dernier point car cela déborderait du sujet de cet article mais nous centrerons plutôt sur la prise en charge de la première limite soulignée.

Analyse des textes de cadrages institutionnels

Quels sont donc les raisons à de tels écarts de traitement et en quoi cela questionne-t-il la légitimité de l'introduction de tels objets d'étude dans la culture scolaire ? Pourquoi cette commande institutionnelle ouvre-t-elle à autant de perspectives différentes ? Pour commencer, nous rapporterons deux éléments de cadrage institutionnels qui peuvent nous éclairer sur les raisons à de tels écarts en constatant que les textes réglementaires laissent le champ ouvert à tous ces possibles ce qui n'est pas sans poser problème d'un point de vue philosophique. Cela nous conduira à proposer quelques éléments de discussion.

Des textes qui réaffirment la double mission d'instruction et d'éducation comme émancipation

Dans le préambule des programmes scolaires de l'école primaire (MEN, 2008), l'accent est mis simultanément sur la participation à la formation de citoyens autonomes et sur l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement²¹⁹.

Les finalités éducatives semblent donc cibler l'acquisition de connaissances au sujet de la biodiversité à travers l'étude d'un milieu géré par l'homme (comme cela figure dans ce même document) et d'inviter les élèves à construire, par eux-mêmes, des raisonnements complexes mettant en jeu ces connaissances et se construire un esprit scientifique tout autant que critique. Cela semble cohérent avec les finalités annoncées dans l'article L121-1 du code de l'éducation (MENSR 2013) qui pose les dispositions générales des objectifs et missions du service public de l'enseignement. Ainsi, les « *écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail* ». Et le texte poursuit sur la participation à la promulgation de « *valeurs de second degrés* » comme la mixité, l'égalité homme-femme, la responsabilité civile ou encore la prévention de la délinquance. De même, l'article L121-4 (Ibid) réaffirme la double poursuite de finalité instructive de l'école et l'article L121-4-1 (Ibid), les finalités éducatives conçues comme une émancipation²²⁰. Cependant, si les textes posent clairement la poursuite de l'idéal d'éducation comme émancipation, nous allons maintenant voir que ce n'est pas la seule finalité dont parlent les textes, y compris au sein même de cet article L121-4-1.

Aux textes qui ouvrent à l'idée de « bien » et de « responsabilité »

Ainsi, dans cet article du code de l'éducation, les moyens de participer à la formation de la citoyenneté passent donc par les enseignements mais aussi par « *les actions engagées* » dans le cadre du comité d'éducation. Cette référence pourrait semer une certaine interrogation si l'on cherche à identifier ce qui est entendu par « *actions engagées* »²²¹. On peut se demander s'il s'agit de

²¹⁹ Il est « également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes » (MEN, 2008, p.10).

²²⁰ « Au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie. Les enseignements mentionnés à l'article L. 312-15 et les actions engagées dans le cadre du comité prévu à l'article L. 421-8 relèvent de cette mission. » MENSUR, 2013, L121-4-1.

²²¹ Dans l'article en question (L. 421-8), on peut lire qu'il s'agit de toutes les actions qui peuvent être mises en

légitimer les approches de mise en action si l'éducation à l'environnement se comprend comme participant à la « *prévention de conduites à risque* » en visant la formation d'un citoyen plus vertueux et responsable.

Un autre élément troublant est introduit dans un autre article (L122-5) où l'éducation est présentée comme partie des missions de l'école et ayant pour objet, entre autres, de concourir à l'épanouissement de l'homme « *comme au progrès culturel, économique et social* ». Pour qui éduque-t-on ? Il semble que dans cet extrait une partie de la réponse soit transparente : on éduque pour l'enfant, pour l'individu et son épanouissement. Cependant la seconde partie ajoute l'idée que l'on éduque également pour concourir « *au progrès culturel, économique et social* ». Il y a deux interprétations possibles, soit il s'agit d'éduquer pour la société soit il s'agit d'éduquer pour l'humanité et dans ce cas les missions sont bien différentes. O. Reboul (2010, p.23-26) distingue ces deux directions en expliquant que certaines doctrines (les doctrines empiristes) prônent l'éducation pour la société, pour ne pas la mettre en péril et donc en transmettant les valeurs de celles-ci. A contrario, il s'agit d'éduquer pour l'enfant et son épanouissement. S'il critique la première pensée c'est parce qu'elle lui semble dangereuse d'un point de vue moral²²² et pour la société même²²³. Il ajoute que cependant, on n'éduque pas uniquement pour l'enfant mais également pour l'humanité par l'accès à la culture, ce dans le but d'éviter le laisser-faire ou l'endoctrinement. Ainsi, l'éducation est selon sa définition : « *l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal* » (Reboul, 2010 [1989], p.25-26).

On pourrait penser qu'il s'agit bien d'éducation pour l'humanité et non pour la société puisque l'article se termine par la déclaration suivante : « *L'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises* » (MENSR, 2013, Article L122-5).

Pourtant, la visée comportementaliste de certaines approches éducatives se justifie parfois en fonction du contexte d'urgence à agir pour la sauvegarde de l'environnement et donc à œuvrer pour engager les élèves dans l'action et aller parfois jusqu'à de l'activisme. Pouvons-nous en conclure que ces approches se situeraient en dehors des prescriptions ministérielles ? Rien n'est moins sûr.

Parmi les enseignements concourant à la formation de la citoyenneté, se trouve l'enseignement moral et civique. Dans un autre article, il est stipulé que la finalité de cet enseignement est bien d'amener « *les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi* » (MENSR, 2013, article L312-15). Notons à ce propos que cet article a été récemment modifié par la loi du 8 juillet 2013 et que c'est justement cette phrase qui a été ajoutée. Le comportement à adopter évoqué doit donc bien être le résultat d'une construction personnelle et non déterminé par avance, cependant, comment comprendre l'expression devenir des « *citoyens responsables* » ?

C'est bien cet apport²²⁴ qui questionne également, car cette idée de « responsabilité » n'est pas si innocente qu'il y paraît, notamment dans le cadre d'une éducation au développement durable.

œuvre par ce comité (en lien avec les axes du projet d'établissement) pour « *renforcer sur le terrain les liens entre l'établissement d'enseignement, les parents les plus en difficulté et les autres acteurs de la lutte contre l'exclusion. [...] il contribue à des initiatives en matière de lutte contre l'échec scolaire, d'amélioration des relations avec les familles, en particulier les plus démunies, de médiation sociale et culturelle et de prévention des conduites à risque et de la violence.* »

²²² Dangereux car « *du point de vue moral, surtout, l'intégration sociale est loin d'être une norme indiscutable, car toute société comporte une part de fanatisme, d'égoïsme sacré* » Reboul, 2010 [1989], p.24 (exemple d'une société raciste).

²²³ Dangereux pour la société même car entrave l'apparition de « *génies* » qui sont inadaptés et « *l'éducation doit préparer l'enfant à sa complexité et à son évolution* » (Ibid) et la société n'est pas figée.

²²⁴ Article L312-15 modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République – article 41 et qui ajoute à cet article, la phrase citée juste au-dessus

D'ailleurs si nous nous penchons sur cette loi du 8 juillet 2013, nous constatons que cet apport se fait en référence à l'idée de « morale laïque » de V. Peillon²²⁵. Même si cet enseignement se fonde, dans un premier temps, sur un appel à la raison, Vincent Peillon, ajoute dans une interview, que cet enseignement est différent des cours d'instruction civique car plus large et englobant une vision du bien et de la vertu en plus du juste²²⁶. Il rompt alors avec la volonté que l'école reste neutre vis-à-vis des conceptions individuelles du bien et vise plutôt la transmission de valeurs du juste. Nous voyons donc bien qu'il n'est pas si évident de tracer des frontières nettes entre vision émancipatrice de l'éducation et vision comportementaliste, les deux semblant être poursuivies simultanément dans les textes réglementaires. Nous verrons un peu plus tard, que cela semble soulever un problème de taille. On peut déjà se demander quels enseignements peuvent éduquer à devenir un citoyen « responsable » dans le sens d'un citoyen détenteur d'une « morale laïque » ? Est-ce que ce n'est pas ici aussi une justification à la présence d'approches « positivistes » ? L'article L312-19 de la section évoque justement cet enseignement à l'environnement et au développement durable qui doit débiter dès l'école primaire et a pour objectif « *d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation à la nature et à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles* ».

Ici la sensibilisation, donc une approche de type interprétative pourrait être légitimement envisagée si elle repose sur des éléments de compréhension de l'impact des activités humaines sur l'environnement.

Il semble donc que les instructions officielles laissent elles-mêmes la porte ouverte à cette diversité d'approches possibles mais il nous semble que les perspectives interprétatives et positivistes seraient plus clairement envisagées dans le cadre de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Si nous nous penchons vers les instructions pédagogiques des différentes circulaires (pour l'enseignement primaire et secondaire) traitant de la mise en œuvre de l'appropriation par l'école de cette « stratégie nationale » de développement durable et de sa généralisation, le recours à l'engagement dans l'action et la sensibilisation y est explicite²²⁷.

sur la double ambition de former des citoyens « responsables et libres ».

²²⁵ « *L'enseignement de la morale laïque, tout comme l'instruction et l'éducation civiques, participe de la construction d'un mieux-vivre ensemble au sein de notre société. Ces enseignements visent notamment à permettre aux élèves d'acquiescer et de comprendre l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences, mais aussi l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que les fondements et le sens de la laïcité, qui est l'une des valeurs républicaines fondamentales. Ils contribuent à former des esprits libres et responsables, aptes à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi et empreint de tolérance.* » (MENSR, 2013B, LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013).

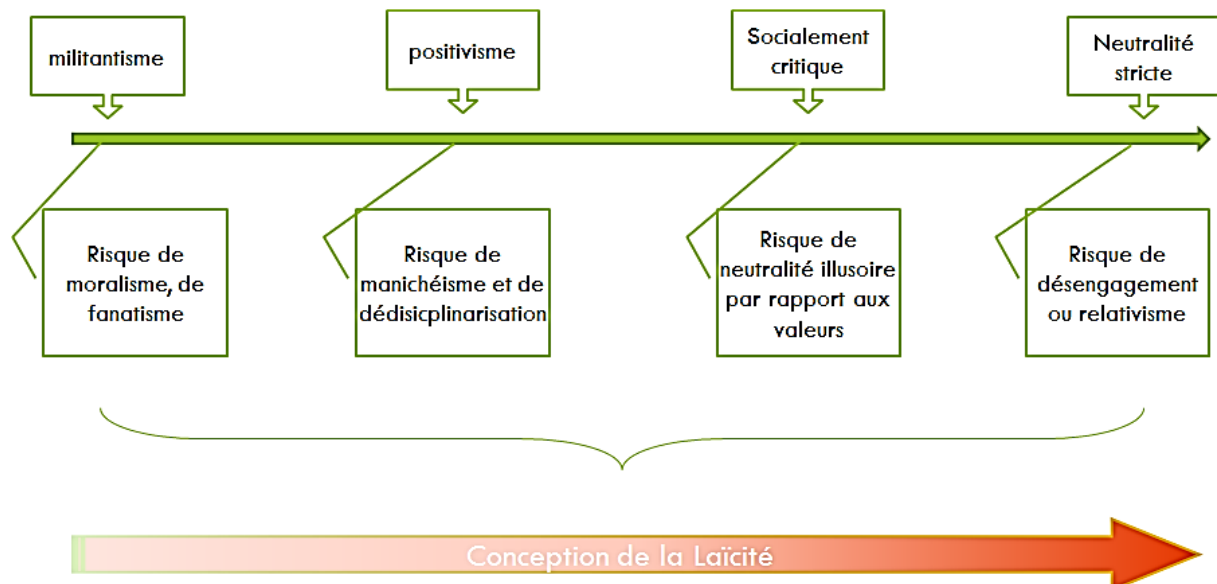
²²⁶ « *Je n'ai pas dit instruction civique, mais bien morale laïque. C'est plus large, cela comporte une construction du citoyen avec certes une connaissance des règles de la société, du droit, du fonctionnement de la démocratie, mais aussi toutes les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne. Si ces questions ne sont pas posées, réfléchies, enseignées à l'école, elles le sont ailleurs par les marchands et par les intégristes de toutes sortes. Si la république ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le font à sa place.* » (Peillon, 2012)

²²⁷ « *Un certain nombre d'actions éducatives conduites depuis plusieurs années en concertation avec d'autres ministères (agriculture, environnement, culture, justice) ou avec des collectivités, peuvent entrer dans les orientations présentées ici. Reposant sur l'engagement des enseignants et des élèves, elles gagneront à être inscrites au projet d'école ou d'établissement, en liaison directe avec la réflexion menée sur les enseignements.* » (MEN 2004) ; « *L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. [...] Les écoles comme les établissements ont vocation à s'engager dans cette démarche de projets. Ceux-ci permettront de construire avec les partenaires, à l'initiative des équipes éducatives, des conventionnements adaptés à chaque cas afin que soient assurés la répartition des responsabilités et des engagements ainsi que la cohérence des processus éducatifs associés* » (MEN, 2007)

Synthèse et perspectives de discussion

Il nous semble qu'une des difficultés liée à l'enseignement de la biodiversité et l'éducation à l'environnement (et au DD) est que la frontière entre les deux n'est pas facilement identifiable²²⁸ ce que nous avons tenté de montrer dans cet article. Certaines confusions ou ambiguïtés peuvent en résulter et nous voyons bien que cette ambiguïté est également présente dans les textes même si on peut sentir certaines tendances selon l'entrée que l'on choisit (par l'enseignement du concept de biodiversité ou par l'éducation au développement durable dans le cas de cet article). Cette difficulté n'est pas à prendre à la légère et c'est pourquoi nous pensons qu'un éclairage philosophique sur ces notions (processus de légitimation des savoirs scolaires, notion de responsabilité, conceptions du bien et du juste, place de la morale ...) nous permettrait d'avancer sur notre réflexion et de permettre d'identifier précisément les visées éducatives poursuivies par les approches pédagogiques et donc de mettre en avant leurs avantages et limites quant à la légitimité de leurs objectifs d'apprentissages et leurs éventuels écueils.

Figure 2. Tendances d'approches du point de vue des finalités poursuivies dans l'éducation à l'environnement.



Ainsi, l'interprétation des différentes postures présentes dans les manuels à travers l'analyse des finalités éducatives poursuivies nous amène à proposer un curseur²²⁹ présentant différentes

²²⁸ Un exemple supplémentaire de cette difficulté est illustré dans la circulaire de la seconde phase de généralisation de l'EDD (MEN, 2007). Il y est indiqué que cette éducation doit former à une démarche scientifique qui doit prendre appui sur des savoirs dont le concept de biodiversité, qui est une des quatre grands thèmes d'étude retenus pour le niveau de la scolarité primaire. Ils soulignent également la référence aux travaux du groupe EDUSCOL pour accompagner la mise en place de ces enseignements. Si nous nous référons à ces nouveaux documents, l'acquisition de gestes citoyens est clairement mentionnée conjointement à celle de l'enseignement de la biodiversité. « *Eléments de connaissances et de compétences sur l'énergie [...] Environnement et développement durable – comprendre l'impact de l'activité humaine sur l'environnement [...] Comprendre et mettre en œuvre des gestes citoyens pour faire des économies d'énergie dans les situations de la vie quotidienne [...]*. » ; « *Eléments de connaissances et de compétences sur l'unité et la diversité du vivant [...] Présentation de la biodiversité; rechercher des différences et des ressemblances entre espèces vivantes [...]* Proposer des tris en fonction des différentes caractéristiques mises en évidence, justifier ses choix [...] Constaté la biodiversité animale et végétale d'un milieu proche; les êtres vivants dans leur environnement ». (MEN, 2012).

²²⁹ Nous reprenons cette idée de présentation par curseur d'un article de Laurence Simonneaux (Simonneaux L., 2013, p.51) dans lequel elle utilise cette modalité de présentation et qui nous a semblé tout-à-propre pour montrer comment il existe différentes postures dans une certaine zone d'accommodement comprise entre deux « extrêmes » plus directement contestables.

tendances. Nous voyons donc bien comment cette étude des finalités éducatives nous amène à devoir conduire des investigations philosophiques et nous en présenterons quelques-unes à titre d'éléments de discussion.

- La première question que nous souhaitons aborder est celle de la légitimité de toutes ces approches et en ciblant, plus particulièrement, le problème suivant : **est-ce que la poursuite de la formation à devenir un modèle de citoyen « vertueux » bien défini²³⁰ ne rend-il pas impossible, de facto, la poursuite de la visée émancipatrice du citoyen comme capable de se choisir librement les fins dans lesquelles s'engager ?** N'est-ce pas pour cela, que traditionnellement, l'Etat (donc l'Ecole) se doit de rester neutre vis-à-vis des valeurs individuelles du bien²³¹. Cela conduit donc à interroger en particulier la question de la laïcité et de l'enseignement moral et civique.
- La notion même de légitimation des savoirs scolaires qui peut de même se comprendre sous formes de tendances, de justifications entre deux fronts partisans d'un enseignement de valeurs morales individuelles d'un côté et de valeurs démocratiques sur le juste de l'autre. Peut-on parler d'intégration, dans le champ de la philosophie de l'éducation, de la discussion des valeurs, du bien au sens d'un débat communautarisme-libéralisme politique comme peut le suggérer Jean-Claude Forquin (2003) ? Serait-il plus juste de débattre de minimalisme, de paternalisme ou de maximalisme (Durand & Fabre, 2014) dans ce même champ pour analyser les différentes postures et donc leur légitimité dans notre contexte d'étude ? Autrement dit, selon quelles modalités discuter de la question des valeurs du bien ou de la « conception de la vie bonne » ?

Quoi qu'il en soit c'est une question bien difficile à trancher et qui peut même sembler dangereuse puisqu'elle suppose de réinterroger les finalités classiques des missions dévolues à l'école. La réflexion philosophique mérite donc d'être conduite. Et nous faisons l'hypothèse qu'elle nous permettra d'identifier plus précisément des risques de dérives ou des obstacles potentiels (sur ce plan des enjeux et des finalités) pour que le travail à venir puisse être une aide à apporter aux enseignants pour choisir librement mais de façon éclairée l'approche pédagogique qui leur semble la plus pertinente. Est-ce que cette question devrait même être discutée, puisque comme l'a souligné Olivier Reboul²³², cette tentative d'influencer délibérément le jugement des individus vers une conception donnée de la vie bonne, constitue « *une limite radicale de l'éducation* ».

La poursuite de la formation des individus à devenir un type de citoyen bien déterminé à l'avance, même guidé par de bonnes intentions ou en raison d'un contexte d'urgence, n'interdit-elle pas *de facto* l'idéal d'autonomie, comme la possibilité pour chacun de se choisir librement et en consciences les fins que nous jugeons les meilleures à poursuivre ? A moins que cette ambiguïté soit présente dans les textes depuis plus longtemps que cela et que nous constatons qu'il est aujourd'hui relancé avec, par exemple, l'introduction des notions « d'engagement » et de « responsabilité », d'enseignement de la morale et peut-être des éducations à ...

²³⁰ comme il peut l'être lorsqu'on vise, par conformation, à le faire acquérir un certain nombre de comportements, de « gestes », de valeurs préalablement définies et jugées meilleures (les bon « gestes », une attitude « eco-citoyenne »). Il ne s'agit pas ici d'opposer émancipation avec comportement vertueux mais avec **un** profil de comportement bien défini et imposé sans adhésion librement consentie.

²³¹ Préférant viser l'acquisition des valeurs de second ordre dont nous parlions, ou sur les valeurs des droits de l'Homme.

²³² « *Il en va de même pour l'éducation toute entière. Elle vise à la maturité intellectuelle et à l'autonomie personnelle, mais elle ne peut les programmer sans les détruire ! Elle fait de l'individu un adulte, capable de choisir par lui-même et en connaissance de cause, mais elle ne peut choisir à sa place afin que son choix soit le bon. Là est la limite radicale de l'éducation, et le pire danger pour l'éducateur est de l'ignorer, de chercher, soit dans les interdits, soit dans les techniques, le moyen de dicter une fois pour toutes ce qu'on choisira au lieu d'apprendre à choisir. Il faut pourtant l'accepter : si l'on éduque des êtres libres, il n'y a pas d'éducation sans risque.* » (Reboul, 2011 [1989] p.120)

Bibliographie

- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- DURAND, G. & FABRE, M. (2014). Education et minimalisme moral, *Recherches en éducation*, n°6 hors série mars 2014, Nantes : Université de Nantes.
- FABRE, M. (2010A). Du bon usage des controverses. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 1, 153-170.
- FLEURY, B. & FABRE, M. (2006). La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français. *Recherches en éducation*, 1, 67-78.
- FORQUIN, J.C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 113-139
- GIRAULT, Y. & SAUVE, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, 7-30.
- GIRAULT, Y., QUERTIER, É., FORTIN DEBART, C., & MARIS, V. (2008). L'éducation relative à l'environnement dans une perspective sociale d'écocitoyenneté. Réflexion autour de l'enseignement de la biodiversité. In C. Gardiés, I. Fabre, C. Ducamp & V. Albe (éd.). *Éducation à l'information et éducation aux sciences : Quelles formes scolaires ?* (pp. 87-120). Toulouse: Cépaduès éditions.
- GIRAULT, Y. & ALPE, Y. (2011). La biodiversité, un concept hybride entre science et gouvernance. In A. Legardez & L. Simonneaux (éd.). Développement durable et autres questions d'actualité. *Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 383-401). Dijon : Éducagri Éditions.
- LHOSTE, Y., VOISIN C. (2013), Proposition de repères pour l'enseignement de la biodiversité en classe de sciences. *Recherches en didactiques des sciences et des technologies*, 7, 107-134.
- MEN (2004), Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2004, Enseignements élémentaires et secondaires, Instructions pédagogiques, Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD).
- MEN (2007), Bulletin officiel n°14 du 5 avril 2007, Enseignements élémentaire et secondaire, Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD).
- MEN (2008). Horaires et programmes de l'école primaire, coordonné par le ministère de l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (n°3 hors-série). Paris : MEN.
- MEN (2011), Bulletin officiel n°41 du 10 novembre 2011, Enseignements primaires et secondaires, Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable.
- MEN (2012). Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen; Sciences expérimentales et technologie, coordonné par le ministère de l'éducation nationale et le groupe Eduscol, janvier 2012. Paris : MEN.
- MENSR (2013). *Code de l'éducation*. Version en vigueur le 1er novembre 2013, disponible en ligne sur internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> (consulté le 01 novembre 2013).
- MENSR (2013B). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Version en vigueur le 10 novembre 2014 disponible en ligne : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=33F0680480211D4C6218E2B27BCDE38E.tpdj_o16v_2?cidTexte=LEGITEXT000027679158&dateTexte=20141110 (consulté le 10 novembre 2014).
- ORANGE, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie*. Paris : PUF.
- PEILLON, V. (2012). Interview accordée au *Journal du dimanche*, paru le 1^{er} septembre 2012, disponible en ligne : <http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018> (consulté le 10 novembre 2014).
- SIMONNEAUX, L. (2013). Approche de l'éducation au développement durable à partir des questions socialement vives environnementales dans l'enseignement agricole, *Penser l'éducation*, 2013, Hors-série décembre, pp.49-62.

Annexe 1. Liste des documents pédagogiques analysés.

Document pédagogique (nature du document, niveau d'enseignement, année d'édition).
Belin
J'apprends les Sciences par l'expérience, cycle 3, 2004
Bordas
Guide pédagogique cycle 3, 2004
CE2. Sciences expérimentales et technologie CE2, 2003
CE2. Sciences expérimentales et technologie CE2, 2009, Tavernier.
CM1. Sciences expérimentales et technologie, 2010
CM1 et CM2. Sciences expérimentales et technologie, 2010
CM2. Sciences expérimentales et technologie, 2010
Hachette
Cycle 2. Les ateliers Hachette, Découverte du monde, 2007, Paris.
Cycle 2. Les dossiers Hachette, les plantes et les animaux, 2012.
Cycle 3. Les savoirs de l'école, cahier d'expérience, Sciences et Technologie, CE2, cycle3, 2002, Hachette : Paris
Cycle 3. Les savoirs de l'école, Sciences et technologie, CE2, CM1, CM2, 2002
CM1. Les savoirs de l'école, cahier d'expériences, sciences et technologie, 2002
Cycle 3. Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, guide pédagogique, 2004
CE2. Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, manuel CE2, 2003
CE2. Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, carnet de chercheur, 2004
CE2. Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, manuel CE2, 2008
CM. Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, guide pédagogique, 2011
CM. Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, manuel CM, 2010
CM. Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, carnet de chercheur, 2011
Les ateliers Hachette, Sciences expérimentales et technologie, manuel CM1, 2005
Cycle 3. Les dossiers Hachette, Le développement durable, 2006.
Les lectures en Sciences, le vivant, le corps humain et la santé, 2013
ISTRA
Les découvreurs, Sciences et technologie, CE2, 2013, Paris
Magnard
Odysséo, Sciences cycle 3, 64 enquêtes pour comprendre le monde, 2010
Sciences, cycle 3, 64 enquêtes pour comprendre le monde, 2003, Paris
Sciences, cycle 3, 130 situations pour évaluer et faire progresser les élèves, 2007.
Nathan
Cycle 2. Découverte du Monde, manuel, 1995.

Cycle 2. Découverte du monde, Le monde en questions, 2012
Cycle 2. Guide pédagogique, Découverte du monde, Le monde en questions, 2012
RETZ
GS-CP, guide pédagogique, RETZ
CE2. 15 séquences de Sciences au CE2, 2008, Paris
CM1. 15 séquences de Sciences au CM1, 2009, Paris
CM2. 15 séquences de Sciences au CM2, 2010, Paris
CE2. Fiches ressources Sciences CE2, 2012
CM1-CM2. Fiches ressources Sciences CM1-CM2
SEDRAP
CE2. Les reporters Sciences, manuel, 2011
Sciences, collection à nous le monde !, 2004
CM1. Les reporters Sciences, manuel, 2011
CM1. Les reporters Sciences, classeur ressources, 2011
CM2. Les reporters Sciences, manuel, 2011.
Sciences, collection à nous le monde !, 2005

Un point de vue, celui de l'éducation populaire :

« Éducation à, éducation nationale, éducation populaire et recherche »

Intervention de Michel LE JEUNE,

Chargé de mission Education Ligue de l'enseignement

En préalable, une présentation de la « Ligue de l'enseignement » et de quelques-uns de ses liens avec les Educations A :

La Ligue de l'enseignement, mouvement complémentaire de l'enseignement public, intervient auprès de l'École depuis de très nombreuses années.

Ses actions sont tournées vers :

- le sport avec l'USEP dans le premier degré,
- la culture par ses parcours culturels sur le temps scolaires
- l'éducation à la citoyenneté et la formation des délégués élèves
- l'accompagnement de projets de lycéens...

Et aussi, elle organise des classes de découverte ou des séjours éducatifs, qui sont des véritables mises en situation éducative globale.

Elle agit aussi autour de l'école, notamment :

- par le conseil et/ou la gestion d'accueils périscolaires, de services de restauration scolaire et de pause méridienne
- par la formation de personnels éducatifs des collectivités locales (ATSEM, animateurs, personnels de service...)

La Ligue de l'enseignement est également un mouvement d'éducation populaire, fédération d'associations, qui intervient dans les champs des loisirs éducatifs, des activités sportives, culturelles, environnementales, citoyennes.... Des intervenants de ces associations, bénévoles comme par exemple, pour Lire et Faire lire, mais aussi professionnels salariés sont présents lors d'activités périscolaires, notamment dans le cadre des NAP ou TAP

C'est aussi une structure organisatrice des centres de loisirs et de séjours vacances.

Cette multiplicité d'actions éducatives (dont la liste ci-dessus n'est pas exhaustive) nous autorise à parler de regards croisés, verticaux et transversaux, sur les enfants et les jeunes, sur les domaines d'activité ainsi que sur les différents intervenants et les familles.

En préambule, il est utile de rappeler que la Ligue de l'enseignement œuvre pour la formation de la personne et du citoyen, afin de lui *permettre d'agir et de peser sur le monde dans lequel il vit*.

Pour évoquer les Educations A et les leviers de transformation, nous allons prendre 3 entrées, à savoir, 1-les enfants/jeunes, 2-les intervenants auprès des enfants/jeunes, 3-le partenariat.

1 - Concernant les enfants.

Il est essentiel d'avoir à l'esprit que les modes de vie des enfants/jeunes ont été profondément bouleversés en 30 ans. Et il est essentiel d'avoir une vision globale de l'enfant/jeune, verticale dans ses temps de vie mais certainement transversale concernant les domaines explorés.

Le seul moment où tous les enfants/jeunes sont présents est le temps scolaire. Mais cela ne représente que 10% de son temps sur une année. Les projets développés, que ceux soient des « Educations A » ou autres, sont pilotés par l'enseignant (les enseignants) dans le cadre des programmes scolaires. Ils concernent donc l'ensemble des enfants/jeunes.

Les classes de découverte ou séjours éducatifs sont régulièrement des temps qui permettent de faire de « l'éducation à », c'est par exemple le cas de tous les centres Ligue labellisés CED qui mènent des activités dans le domaine du développement durable.

► *Un travail de recherche sur les contributions des classes de découverte dans les Educations A, comme les approches d'éducation au développement durable, mériterait probablement d'être mené.*

Sur les temps périscolaires, généralement gérés par la collectivité locale ou par une association, un pourcentage des enfants/jeunes, plus ou moins important en fonction de l'école et en fonction de la période de la journée (matin – midi – soir), reste et profite des activités libres ou encadrées organisées. Certaines de ces activités ou ateliers peuvent être en lien avec des Educations A, comme l'EEDD, le numérique, la culture....

► *Il serait intéressant de mener un travail de recherche sur la fréquentation de ces temps et donc sur les bénéficiaires de ces activités. Probablement ceux sont les enfants qui sont le plus éloignés d'activités extrascolaires d'une manière générale, qui sont absents sur ces temps et qui n'en profitent pas. Comment agir pour les faire venir, que ce soit pour des activités en lien avec des « éducations à » thématiques ou tout simplement sur des actions à la citoyenneté dans un accueil collectif proche de l'école ? De plus il est intéressant de traiter la problématique du lien et de la complémentarité existant entre ces temps périscolaires et le temps scolaire.*

Ensuite, selon le choix des familles / choix des enfants, les enfants/jeunes peuvent participer à des activités extrascolaires, comme les accueils de loisirs, les activités sportives, culturelles, environnementales, d'accompagnement à la scolarité..., organisées par des services municipaux, des clubs sportifs, des maisons de quartier, des centres socio-culturels, des associations.

► *Il serait intéressant de mener un travail de recherche sur les typologies d'activités et la durée hebdomadaire pour chaque enfant. Il serait également intéressant d'analyser les obstacles à leur inscription. Certaines de ces activités ont des liens, pas toujours très éloignés, avec des Educations A.*

Enfin, il ne faut pas oublier toutes les activités, plus ou moins libres ou encadrées, plus ou moins choisies ou contraintes, que les enfants/jeunes pratiquent avec leurs familles : activités comme sorties sportives (piscine, vélo, randonnées), culturelles (cinéma, bibliothèque/médiathèque, concert, théâtre, musée...), promenade culturelle, patrimoniale ou touristique, sorties de découverte de l'environnement, manifestations de revendication...

Enfin les pratiques, qui ont certainement le plus évolué la dernière décennie, sont les « activités » face aux écrans, dont certaines sont très probablement également en lien avec des « éducations à », notamment dans le cadre de recherche d'éléments sur les enjeux sociétaux.

Toutes ces activités scolaires, périscolaires, extrascolaires, familiales ou personnelle, cette collection d'expériences personnelles ou collectives, permettent à l'enfant de construire son parcours, son rapport au monde. Elles apportent des éléments au socle commun de connaissances de compétences et de culture.

2 - Concernant les intervenants

Il s'agit de prendre en compte les enseignants, personnels Education nationale de santé, de services sociaux, de vie scolaire – agents des collectivités locales, ATSEM, animateurs, agents de service de restauration – bénévoles et salariés des structures associatives, clubs – parents bénévoles.

Si les cadres des interventions auprès des enfants/jeunes sont à peu près clairs (différents selon temps scolaire – temps périscolaires – activités de club ou d'association...), il n'en est pas de même pour les postures. En effet il s'agit bien pour tous de répondre aux besoins des enfants/jeunes, de leurs attentes en fonction du contexte. Les éléments à prendre en compte, pour construire une posture professionnelle ou bénévole adaptée au contexte, sont par exemple :

- le domaine d'intervention, comme l'éducation aux médias, au numérique, au développement durable à titre d'illustrations (mais la liste pourrait concerner toutes les thématiques des « éducations à »). Pour construire la posture professionnelle il est nécessaire de tenir compte de l'objectif de la séquence ou de la série de séquences en lien avec le projet global, objectif de découverte, de sensibilisation, d'approfondissement, d'enseignement...)
- l'enfant/jeune lui-même qui participe au projet. A quel degré de choix ou d'obligation est-il confronté dans le cadre d'une activité, notamment sur le temps périscolaire?
- la période de la journée, de la semaine, de l'année parfois (notamment aspect climatique). Un enfant qui mène une activité lors d'une pause méridienne ne doit pas vivre une activité « trop dense - trop énergivore », afin de respecter le rythme de l'enfant/jeune et de permettre un bonne reprise du travail scolaire l'après-midi. L'activité en soirée, en fonction de l'heure, ne pose pas l'enfant/jeune dans les mêmes dispositions. Autrement dit une attention particulière doit être menée ; mais adapter son activité n'est pas toujours simple face à l'exigence des parents par exemple.

Le dernier élément concernant la posture professionnelle (ou bénévole) est la **culture commune** dans un cadre et un contexte donnés. Il ne s'agit pas d'uniformiser les pratiques mais de définir les principes de posture commune (droits et obligations des intervenants – droits et obligations des enfants/jeunes).

► *Voilà certainement un thème de recherche intéressant à mener autour des enjeux de la culture commune et des constituants de la posture des intervenants*

On observe encore trop souvent, lors d'un projet, que chacun des acteurs concerné travaille de son côté, en parallèle aux autres. Par exemple pour un projet d'éducation à la santé, avec un axe sur l'alimentation, le personnel de santé de l'Education nationale va travailler de son côté, les enseignants de SVT de leur côté, le personnel de service et d'encadrement des enfants lors de la pause méridienne de leur côté. Les **temps de rencontre, de partage, de concertation**, certes difficiles à mettre en place pour des questions de disponibilités horaires communes, sont essentiels à la dynamique globale et à la cohérence du projet. Et ce manque de dynamique peut appauvrir le projet.

L'interconnaissance mutuelle des intervenants est un élément central. En effet, le fait de regrouper les acteurs d'un même site, travaillant sur un projet global dans le cadre des « Educations A », permet aux participants tout d'abord de mieux se connaître, pour ensuite se reconnaître, condition nécessaire pour pouvoir travailler correctement ensemble. Les différents acteurs prennent ainsi l'habitude de plus travailler ensemble plutôt que chacun de leur côté.

► *Un thème de recherche pourrait s'intéresser à l'importance, voire à la nécessité, de la dynamique transversale entre les différents intervenants pour la réussite d'un projet. Comment installer une dynamique et comment la faire vivre tout au long du projet ?*

D'autre part, la formation des intervenants est un élément central pour développer les qualifications autour d'une culture partagée. La formation commune des différents interlocuteurs sur un site, au-delà de l'approfondissement de l'interconnaissance mutuelle et des compétences professionnelles spécifiques, permet de construire un référentiel commun et de jeter les bases des postures communes nécessaires au projet global.

► *Un thème de recherche pourrait s'intéresser aux objectifs et aux contenus essentiels de la formation commune pour la réussite d'un projet et à l'édification d'une culture commune. Comment qualifier ensemble les protagonistes d'un projet? Un travail d'évaluation de cette formation commune permettra de mesurer les effets.*

3 - Concernant le partenariat

En évoquant ci-dessus la formation des intervenants nous avons évoqué l'importance du travail centré sur des objectifs communs. Le partenariat ne peut se construire qu'autour d'un projet partagé afin que les différents partenaires intègrent leur place respective.

Par exemple dans le cadre d'un PEdT (Projet Educatif de Territoire), comme dans un projet partagé « d'Education A », il est essentiel de rassembler l'ensemble des acteurs locaux autour d'objectifs transversaux et en lien avec les problématiques du territoire, projet qui doit être fédérateur mais qui n'est pas un projet englobant l'ensemble des projets des différentes structures.

Un projet global ne peut pas être un empilement des différents projets tous aussi légitimes les uns que les autres, tels que le projet d'école, le projet d'établissement, le projet de la collectivité sur les temps péri et extra scolaires. Mais ce doit être un **projet global**, respectant **chacun dans sa légitimité** mais qui définit **ce qui est à partager ensemble** sur un territoire et **quelles alliances peuvent être construites** pour mener ce projet global.

La question du pilotage du projet est certes centrale. Un projet spécifique est piloté par le référent de la structure, par exemple enseignant sur temps scolaire. Mais si le projet est partagé, la question du **pilotage partagé** peut se poser. Elle est notamment intéressante ; lorsque pour enrichir le projet une dynamique partenariale a été mise en place, pour lever les tensions et les risques de concurrence entre deux structures (exemple collectivité locale et Education nationale) lorsque le projet est partagé et que les actions ont lieu sous des temps où l'enfant/jeune est sous des responsabilités différentes.

Un élément, favorisant la dynamique d'un projet global et partagé, est aussi de mettre en place des groupes de réflexion, où participent différents acteurs qui tournent autour du projet. Ces groupes, sans pouvoir de décision mais avec fonctions d'échanges, de partage d'expériences, de réflexion et de proposition peuvent être force d'innovation.

► *Un thème de recherche sur les problématiques de complémentarité, de cohérence autour d'un projet peut être porteur de pistes de structuration d'un partenariat riche et fructueux. Quels sont les conditions de réussite du pilotage d'un projet global et partagé ?*

Certaines « Education A » peuvent être aussi l'occasion de mettre du lien entre enseignants et personnels intervenants sur les temps hors scolaires. A titre d'illustration une expérience menée par un animateur Environnement qui est intervenu lors d'une pause méridienne. A défaut d'espaces spécifiques adaptés à proximité de l'école il a utilisé la cour de l'école pour travailler sur ce qu'on y trouvait. Ce travail a amené les enfants de cette école élémentaire à se réapproprier différemment la cour parce qu'ils l'ont découverte autrement et globalement. Cela a eu pour effet induit d'amener les enfants à la respecter, générant ainsi une baisse des incivilités sur cette cour, incivilités également en baisse durant les récréations sur temps scolaires. Les enseignants, ravis de ces effets, ont renoués des relations différentes avec les personnels municipaux et intervenants extérieurs. Cette activité a redynamisé un partenariat et permis ensuite d'autres échanges.

► *Pourquoi ne pas mener des recherches sur les effets induits, parfois aussi, voire plus, importants que les résultats attendus ?*

Certaines activités ont parfois des images négatives auprès de parents parce que pas dite nobles. Répondre aux besoins de l'enfant c'est être attentif aux conditions dans lesquelles se déroulent l'activité (voir plus haut). Encore faut-il être d'accord sur les besoins, capacités et attentes des enfants au moment où se déroule l'activité !

► *Un thème de recherche pourrait donc se tourner vers l'influence des parents sur les activités ou le niveau d'objectif de l'activité. En effet pour les activités qui se déroulent notamment lors des temps périscolaires méridiens ou post-scolaires, et encore plus lors des TAP-NAP, les parents (certains parents !) ont des exigences affichées très élevées et souvent en décalage avec les besoins des enfants à cette heure de la journée. La question centrale de cette problématique est de savoir comment développer le niveau de connaissances et la qualification des parents afin qu'ils aient un regard juste.*

En conclusion développer des « Educations A », comme tout projet répondant aux besoins et attentes des enfants/jeunes, doit être facteur **d'appropriation de son territoire** de vie sous tous ses aspects, de **transformation sociale** et de préparation à **l'exercice d'une citoyenneté éclairée**.

Un point de vue institutionnel : **Les « éducations à » dans l'éducation nationale**

Catherine BOURSE, IA IPR de Sciences de la vie et de la Terre académie de Rouen
Mission académique éducation au développement durable
Correspondant académique sciences et technologie

La succession des « Éducation à » :

- au développement durable en 2004,
- à la santé avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté en 2005 et ses composantes (prévention des addictions 2011, éducation à la sexualité dont les premiers textes ont été publiés en 2003, à la citoyenneté 2006, éducation nutritionnelle 2010 prévention des nuisances)
- éducation à la sécurité routière à partir de 2002
- éducation à la défense 2007,
- aux risques 2000 après la tempête de 1999 et l'accident AZF (aléas et enjeux),
- éducation au numérique 2014.

Y a-t-il pléthore ? Accumulation ? En tout cas cela vaut bien un colloque.

Comment comprendre la succession de la diversité des « éducations à » ?

Considérons l'école au sens large, depuis qu'elle existe : c'est un lieu clos où l'élève apprend en un temps donné des savoirs et comportements qu'il lui faudra développer en un temps futur lorsqu'il sera proche de l'âge adulte. Un des paradoxes est donc pour l'école de former des « futurs citoyens » avec des moyens et des idées actuelles pour un monde qui ne peut être que supposé, voire imaginé.

L'école a pour mission d'instruire, d'éduquer et de développer des comportements responsables. L'école a un rôle complémentaire de celui des familles dans la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents dans la préparation de leur vie d'adulte.

Finalement, l'école est l'image d'une société avec ses règles, ses lois, ses exigences. Ce qui peut s'y passer reflète le fonctionnement de la société.

Si on regarde la succession des sujets des « éducations à » depuis une vingtaine d'années, EDD, santé, citoyenneté, défense, numérique on se rend compte qu'il s'agit d'enjeux de sociétés suffisamment importants, mobilisateurs, pour qu'ils soient transposés à l'école.

Chaque fois qu'une « éducation à » a été introduite à l'école, c'est que ce sujet était fondamental dans la société de l'époque.

Les élèves, nos adultes de demain doivent être au fait de ces grands sujets.

Apprendre à se protéger pour protéger la société et inversement.

Pourquoi placer ces sujets, enjeux de société en parallèle des apprentissages habituels ?

Notre système éducatif est basé sur un enseignement par disciplines, beaucoup de disciplines (un élève au collège a en moyenne une dizaine d'enseignants).

Les autres nations critiquent ce fait mais nous envient le niveau de formation de nos enseignants. Un enseignant a une formation poussée dans un domaine et cherche à inculquer à ses élèves connaissances et compétences dans ce domaine.

Ce curriculum français induit le fait que les élèves doivent créer petit à petit une synergie entre les disciplines enseignées pour savoir résoudre les problèmes forcément complexes qu'ils vont devoir affronter.

La réflexion sur les faits de société, les enjeux sont souvent débattus en philosophie mais cette discipline n'est étudiée qu'en terminale donc difficile d'imaginer une progression des apprentissages. On ne peut pas faire correspondre une « éducation à » et une seule discipline, car les sujets envisagés sont à l'intersection de plusieurs disciplines et concernent non seulement le travail des enseignants mais également celui des Conseillers Principaux d'Éducation, du personnel de santé, du personnel de cuisine, du personnel d'entretien et bien sûr l'équipe de direction.

Comme tout sujet de société, les différentes catégories constituant la communauté éducative sont concernées.

Certaines « éducation à » introduites il y a quinze ou vingt le furent sous la forme de trois conférences annuelles faites par des experts, des spécialistes du sujet traité (médecin, gendarme, homme ou femme de loi...). Une centaine de jeunes sont alors réunis dans le même lieu pour écouter un discours sur des sujets comme les méthodes contraceptives, le SIDA, les addictions et la loi. Dans les meilleurs des cas, avant la venue du ou des conférenciers, l'infirmière a demandé aux enseignants (souvent de Sciences de la vie et de la Terre pour les domaines de la santé) de faire préparer des questions à poser.

Cette technique, uniquement descendante, est utile pour collecter des informations et demande l'intervention de partenaires, mais y a-t-il vraiment « éducation » ?

Quelles peuvent être les relations entre les programmes et les « éducation à » ?

Comme il a été dit, l'enseignement par disciplines donne l'impression d'un enseignement cloisonné. L'élève français, fort souple, sait s'adapter avec un apprentissage de codes spécifiques au passage d'une discipline à l'autre.

Quand il change de salle il sait que dans la mathématique on parlera de conjecture alors qu'en sciences expérimentales il sera question d'hypothèses.

Que le terme « paysage » revêt des définitions différentes suivant que l'on soit en géographie ou en sciences de la Terre.

Cette diversité est source de richesse et l'élève doit créer dans son esprit la convergence des disciplines pour appréhender la cohérence des apprentissages et comprendre le monde qui l'entoure.

Les connaissances et les méthodes pour les utiliser sont étudiées dans les enseignements disciplinaires où l'élève exerce ses compétences.

Si on veut aider l'élève à assembler les différentes pièces « la pédagogie de projet » devient indispensable

Les « éducations à » se prêtent parfaitement à la conduite de pédagogies de projets.

Les champs des « éducations à » sont forcément à la jonction de plusieurs disciplines, il s'ensuit la nécessité de traiter ces questions pas des projets pluridisciplinaires.

Il a certainement été beaucoup question d'éducation au développement durable dans ce colloque mais permettez-moi d'exposer un exemple dans un collège. Ce collège a un patio que la communauté trouve peu esthétique et pas du tout fonctionnel.

A la demande de quelques élèves auprès de leur professeurs, puis Conseiller Principal d'Education et enfin Chef d'Etablissement, ils décident de proposer des aménagements. Un comité de pilotage de crée, incluant élèves, enseignants, personnel d'entretien, conseiller principal d'éducation et chef d'établissement ; il se réunit régulièrement. Le projet est monté, décrit par des textes mais également par des techniques numériques, chiffré puis présenté à la communauté.

L'impulsion du chef d'établissement sur ce type de projet est essentiel et l'idée de demander de l'aide au Lycée Professionnel voisin (LP du bâtiment) a permis de sortir le projet du collège (mais en restant, à ce stade au sein de l'Education Nationale).

Les élèves se rencontrent, ainsi que les équipes enseignantes, les ressources sont mutualisées et le patio est complètement rénové.

Les collégiens, motivés par cette réussite, ont voulu s'attaquer à l'aménagement paysager et ont, sur les conseils de leurs enseignants pris contact avec différents partenaires, jardiniers, collectivités territoriales ...(ou comment le projet va vers des partenariats extérieurs à l'Education Nationale).

Tous les ingrédients des « éducation à » sont présents :

- Démarche des élèves et des enseignants
- Stratégies de résolution du problème
- Projet conduit et abouti
- Responsabiliser les élèves et les former en tant que citoyen
- Leur montrer qu'un problème peut avoir plusieurs solutions et qu'il faut savoir argumenter pour choisir
- Travail d'équipe : tous participent, voient les progrès et sont motivés (*on demande souvent à des élèves de travailler en équipe alors que des adultes ont quelquefois du mal à le faire*)
- Utilisation des connaissances acquises dans différentes disciplines
- Apprentissage de la communication
- Plaisir de l'œuvre accomplie
- Le sentiment d'appartenance à un collège qui a une spécificité

De cette aventure, la communauté s'est trouvée fédérée, les rivalités sont passées au second plan devant la nécessité de réussir le projet.

Plusieurs remarques sur les « l'éducation à » sous forme de pédagogie par projets :

- Le statut de l'enseignant : vis-à-vis des apprentissages des élèves dans ces situations « d'éducation à » : il est accompagnateur de la construction des savoirs et attitudes de ses élèves. Il accepte d'être un catalyseur, il n'est pas au-devant de la scène, ce sont les élèves qui le sont. Il est présent lorsqu'un partenaire extérieur est sollicité pour intervenir dans la classe et a construit en amont les éléments qui vont être apportés.
- Le statut de l'élève vis-à-vis de la connaissance, son acquisition des compétences. Il faut être conscient que le statut de l'élève vis-à-vis de la connaissance a changé depuis la généralisation de l'internet. Un élève met 0,3 s pour trouver une information autrefois dispensée par l'enseignant, l'élève est connecté en permanence. Tout ce qu'un élève devait mémoriser il y a encore 30 ans est à disposition très facilement. Ce dont l'élève a absolument besoin c'est d'apprendre à utiliser cette masse d'information. L'enseignant a un rôle prépondérant dans la construction de l'esprit critique, des élèves et de l'éducation au choix. La pédagogie de projets réalisée dans « les éducations à » est propice à la pratique et l'acquisition de ces compétences.

Même si ces « éducations à » sont en parallèle avec les apprentissages habituels on peut se demander :

Comment être sûr de l'efficacité d'une « éducation à » ?

Avec les réformes des programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et maintenant de culture, une partie des savoirs vus rapidement dans les « éducations à » est passé dans les programmes disciplinaires (notamment l'EDD présent dans toutes les disciplines, l'effet des différents drogues, le rôle des vaccinations, le régime alimentaire équilibré ...) ont été renforcés en SVT, le concept de nation, de défense de la nation introduit en histoire géographie et ECJS (éducation civique juridique et sociale) .

Avec les réformes successives les établissements disposent de créneaux horaires qui ont permis de mettre en place les projets des « éducations à ». (*Hormis les conférences annuelles obligatoires décrites dans les textes*).

Pour mémoire :

- au collège : temps d'accompagnement personnalisé, encore quelques itinéraires de découvertes et bien sûr la formule club ou atelier sur la pause méridienne fonctionne toujours (en fonction de la dotation horaire globale attribuée à l'établissement)
- au lycée : temps d'accompagnement personnalisé, enseignements d'exploration en seconde, travaux personnels encadrés en 1ères (avec validation pour l'examen)

Et pour tous : possibilités d'innovations et d'expérimentations pédagogiques

Tout projet, quel qu'il soit nécessite des critères de réussite pour être valable donc une évaluation. C'est un sujet délicat, surtout en ce moment avec la conférence nationale sur l'évaluation des élèves en décembre prochain.

On peut penser que l'évaluation des projets de « l'éducation à » soit réalisée au niveau de l'acquisition de niveaux de compétences.

Le problème qui se pose est : où tester ces compétences ?

Je m'explique : un élève, dans le cadre de son établissement reçoit certains stimuli et acquiert des automatismes, bases de toute éducation. J'ai vu au primaire des élèves parfaitement responsables pour les règles de vie en société dans leur classe les avoir complètement perdues en arrivant au collège. Au collège les stimuli ne sont plus les mêmes donc l'élève n'a pas les mêmes réactions : il n'a pas assimilé de façon pérenne ces comportements, il n'a pas fait la transposition des acquis dans des conditions nouvelles. Et c'est tout à fait normal, c'est par la répétition que l'intégration pourra se faire donc la transposition d'un acquis face à une situation nouvelle.

Faut-il réaliser l'évaluation des « éducations à » sur le lieu d'apprentissage ou en dehors pour mettre en évidence le degré de transposition réalisé par l'élève.

Les « éducations à » complètent l'enseignement des disciplines, permettent une éducation à la prudence, au choix, à l'esprit critique, participe à la formation du citoyen par l'apprentissage des règles sociales et des valeurs communes.

Synthèses

Les « éducations à ... » un des leviers de transformation du système éducatif ?

La question du changement dans le monde scolaire

Patricia TAVIGNOT, CIVIC, Université de Rouen
Grand témoin du colloque

Le terme générique « Educations à ... » a émergé pour identifier le besoin de former à certains savoirs récents ou émergents souvent liés à la mondialisation et des questions sensibles des sociétés actuelles. Joël Lebaume en 2012, utilise le terme : « *effervescence* » pour caractériser « *l'agitation contemporaine des éducations à ...* ».

Mais, les « Educations à ... » sont-elles toutes des « Educations à ... » ?

Trop d'« Educations à ... » suscitera des réactions de rejet, de stigmatisation. Pour éviter ce phénomène, ne faudrait-il pas réfléchir à une entrée restreinte comme « éduquer à vivre mieux » [ensemble] avec des thématiques sociétales : Santé, DD, Médias, langue, etc. Les thématiques pourraient évoluer : certaines n'étant plus des enjeux sociétaux forts disparaîtraient et de nouvelles thématiques seraient investies.

Nous pointons une divergence forte entre les communautés des « Educations à ... ». Effectivement, certaines se considèrent comme discipline ou inscrites dans des disciplines et d'autres s'estiment comme des objets hors disciplines.

De ce fait, nous dégageons pour les « Educations à » des natures variées d'objets :

- Des objets de médiation, ou d'usage technique ou d'éducation qui seraient a-disciplinaire ;
- Des objets d'enseignement disciplinaire ou transdisciplinaire et pluridisciplinaire pouvant favoriser le décroisement disciplinaire.

Cette divergence quant à la place et au rôle des « Educations à ... » dans le système scolaire expliquerait certaines tensions entre les communautés quant à leur positionnement épistémologique.

Ce qui soulève la question d'existence et de territoire des « Educations à ... ».

Certaines sont intégrées dans les découpages des savoirs scolaires (apparition dans des programmes). L'institution canalise ces « Educations à ... » pour atténuer leurs effets sur la transformation de l'école puisque celles-ci sont soupçonnées de modifier la nature des savoirs dispensés, diffusés dans le milieu scolaire et de participer à la fragmentation disciplinaire.

Elles bousculent les délimitations de frontière entre les disciplines scolaires d'où la nécessité de l'émergence d'un espace spécifique aux « éducations à » dans le système scolaire.

Les « Educations à ... » sont-elles des temps d'enseignement moins formels ou informels ou non formels ou des temps d'éducation ? Participent-elles à un renouveau des méthodes d'enseignement-apprentissage ?

Des approches comparatives entre des « Educations à ... » seraient à envisager pour dépasser, surmonter cette question d'existence et de territoire.

De plus, les « Educations à ... » s'ancrent épistémologiquement dans des champs scientifiques de référence mais leur ancrage « conceptuel » est celui des pratiques sociales de références (Martinand) articulant elles mêmes des éléments, des énoncés de savoirs académique, savoirs sociétaux, savoirs de sens commun et savoirs locaux contextualisés.

Les savoirs sociétaux présentent une dimension culturelle, une dimension politique et une dimension technologique. Tous les savoirs sociétaux ne deviendront pas des savoirs académiques. Comme tous les savoirs académiques ne deviennent pas des savoirs scolaires.

Donc quatre sphères de savoirs qui présentent des intersections entre elles qui seraient à explorer.

Les enseignants engagés dans les « Educations à ... » sont confrontés à ce que nous nommerions un malaise épistémo-didactique puisqu'ils ne peuvent plus se situer que dans « enseigner » et encore moins « instruire » (socle commun) mais se déplacer vers « éduquer » et « former ». Ce malaise épistémo-didactique est à examiner dans la formation initiale et continue des enseignants aux « Educations à ... » en dégagant les compétences collectives, en tenant compte de l'intensité des engagements des acteurs (professeurs, partenaires, élèves etc.), comme de la maîtrise du langage spécifique renvoyant aux valeurs, concepts et savoirs présents dans chaque « éducation à ».

Ecole fermée	trans et pluri disciplinaires	Ecole ouverte
sur des savoirs anciens	décloisonnement disciplinaire	aux savoirs récents,
constants figés	Illusion pour rapprocher les deux modèles	émergents tout en
		tenant compte, en
		reconsidérant des
		savoirs scolaires
		existants

Question de TEMPORALITE

Question de PROBLEMATISATION

Question de LEGITIMITE / Valorisation

Acceptabilités des savoirs

Tension(s) / conflit(s) entre un apprentissage scolaire et un apprentissage sociétal

Vers des Espaces d'intéressement pour les « Educations à ... »

L'espace d'intéressement (Akrich, Callon, Latour, 1988) est un lieu de circulation de savoirs. Cette circulation est portée par des acteurs issus de mondes différents qui par leur implication impulsent la co-construction de nouveaux savoirs. Ceux-ci sont issus des rencontres mettant en jeu des savoirs présents dans chaque monde représenté dans l'espace d'intéressement. Ces savoirs élaborés dans l'espace commun sont le produit d'un travail collectif où chaque acteur trouve des intérêts conceptuels, sociaux ou politiques.

Dans le cadre de dispositifs mis en œuvre dans le champ de l'éducation, la problématisation dépend de l'apport des acteurs de la recherche (en terme de résultats, concepts issus de ce monde), de l'apport d'acteurs investis dans des champs de pratiques sociales de références et de l'apport des acteurs de l'enseignement (en terme de pratiques, de mobilisation de connaissances ou de savoirs d'action ou en action).

La difficulté de faire le lien entre recherche et évolution des pratiques d'enseignement ne tient pas seulement à des problèmes de diffusion ou à un langage qui rendrait malaisée la lecture des textes

scientifiques. Le fond du problème est que la question est pensée à partir de problématiques inadaptées. Elle ne doit pas être pensée en termes d'application mais en termes de circulation et de reproblématisation (Derouet 2002, Martinand 2000).

Toute connaissance est constituée dans un monde et est organisée en fonction des enjeux de ce monde. Elle n'intéresse donc pas spontanément les membres d'un autre monde parce que celui-ci est organisé à partir d'autres enjeux. Pour faire sens dans cet autre monde, la connaissance doit être problématisée en fonction des enjeux du nouveau contexte.

La création d'un espace d'intéressement pour chaque « Education à » permettrait-elle à l'école de préserver sa spécificité, sa singularité de diffusion des savoirs tout en revisitant les savoirs scolaires ? La circulation des savoirs dans chaque espace d'intéressement « Education à » aboutirait-elle à l'élaboration de savoirs centrées sur l'« Education à » en question ?

Ne pas oublier que pour la mise en place d'espace d'intéressement certaines conditions sont nécessaires et incontournables pour son fonctionnement dynamique : motivation en termes d'intérêts individuels et d'intérêts collectifs, des moyens, des écoutes compréhensives et des reproblématisations des savoirs.

Avec ces espaces d'intéressement pour les « Educations à ... », entrerons-nous dans l'ère du savoir-relation présenté par Béatrice Mabillon – Monfils dans sa conférence ?

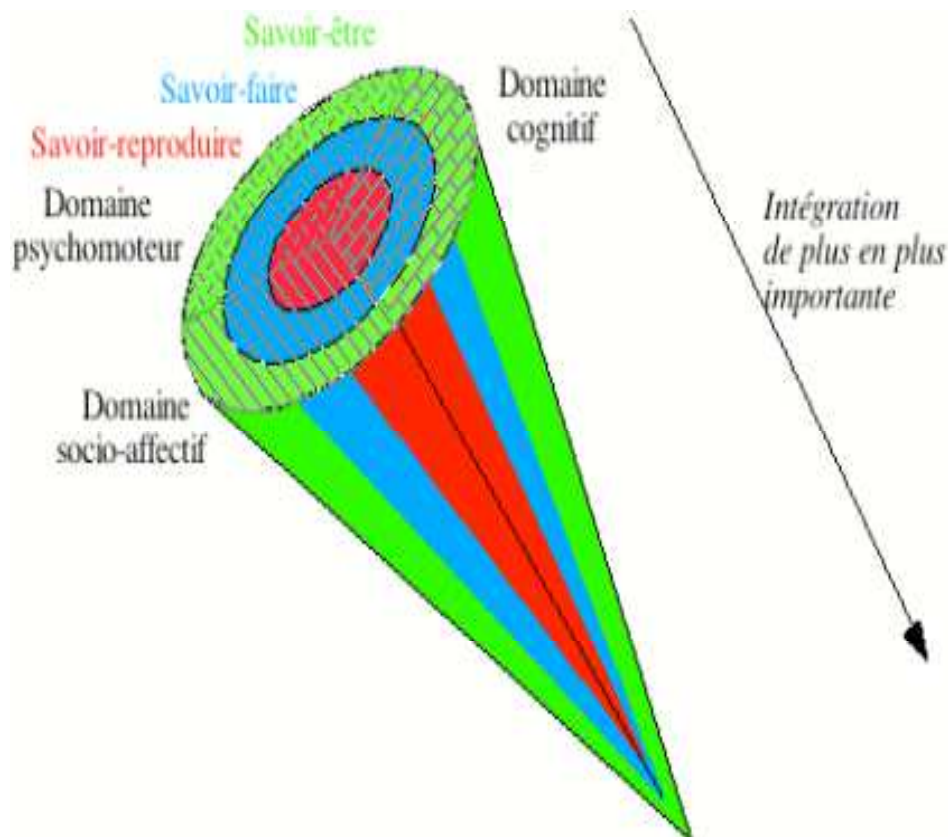
Savoirs et compétences

Le terme savoir(s) apparaît dans les discours soit du collectif professionnel ou de l'institution professionnelle. Mais, on constate aussi l'usage du terme connaissances dès que le discours concerne le professionnel.

De plus, le terme savoirs est parfois remplacé par le terme compétences puisque dans les milieux professionnels on considère qu'il y a une rupture entre ce qui est du domaine des savoirs et ce qui est du domaine des compétences.

Il est habituel de considérer la compétence comme une combinatoire de ressources, cette combinatoire est légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation. La compétence est construite lors de l'activité.

L'approche concernant les savoirs de Gérard, F.-M. (2000), aboutit à ce qu'il nomme **le cône des savoirs** :

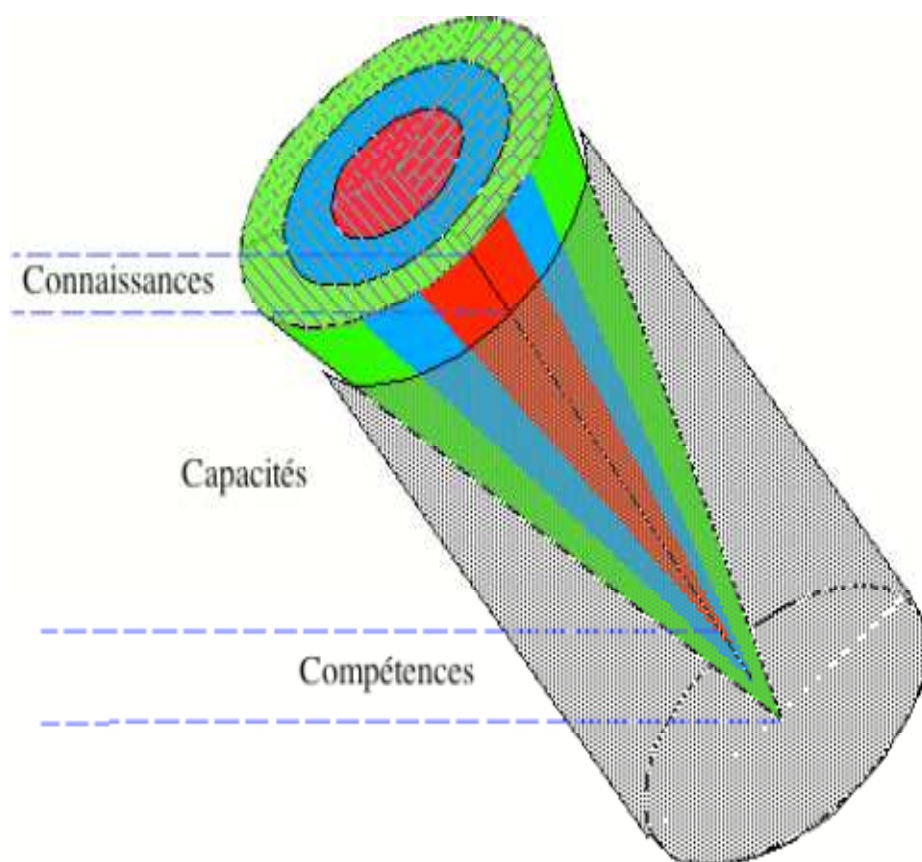


Puis pour pointer la relation savoirs-compétences, Gérard, F.-M. intègre autour du cône des savoirs, le cylindre des situations avec connaissances, capacités et compétences.

Pour cet auteur, « *Le cylindre des situations représente toutes les situations auxquelles un individu peut être confronté dans sa vie quotidienne, familiale, sociale, scolaire, professionnelle. L'individu peut maîtriser ces nombreuses situations grâce à son savoir. Plus son « savoir » — que celui-ci soit à dominante cognitive, socio-affective ou psychomotrice est intégré, plus l'individu est à même d'affronter une diversité de situations de tous genres et de toutes circonstances.*

À la limite, un savoir totalement intégré qui se situe à la pointe du cône du savoir devrait permettre de résoudre toutes les situations possibles et imaginables représentées par la grande surface du cylindre des situations, alors qu'un savoir en cours d'intégration ne permet le traitement que d'un nombre limité de situations. »

Le cône des savoirs avec le cylindre des situations



Les « Educations à ... » se centrent sur des compétences qui s'appuient donc sur des savoirs.

Une question est à aborder celle de la saveur à donner aux « éducation à » en référence à l'approche de J.P. Astolfi (2008).

Il serait envisageable d'explorer : le goût de l'appétence et celui du dévoilement si possible par des approches comparatives de certaines « Educations à ... ».

Avec le goût de l'appétence, il s'agit de susciter le désir d'apprendre en plaçant les apprenants réellement au cœur de situations. Le goût du dévoilement permettrait de faciliter la révélation aux individus de leurs propres croyances, de leurs conceptions de leur instrumentalisation.

Peut-on lever le « ? » du titre du colloque ? Oui mais que signifie le changement en milieu scolaire ?

Le changement en milieu scolaire

Pour nous, la notion de changement englobe transformation / mutation / innovation / création puisque nous retenons comme définition du changement : la capacité des acteurs à innover, transformer, créer, améliorer, modifier etc.

Les changements voulus, subis, prescrits dans l'éducation sont soit du registre épistémologique, didactique, pédagogique, relationnels,-sociaux, soit institutionnel, individuel ou collectif. D'où des résistances, réticences personnelles ou collectives associées à ces différents registres.

L'intensité du changement induit des effets variés à repérer : analyse d'adhésion au changement, analyse des résistances, analyse de l'impact sur les pratiques professionnelles des enseignants, des élèves et autres acteurs de l'école.

Le changement n'existe pas sans intentions, valeurs et croyances, d'où engagement et motivation des acteurs impliqués.

Trois types institutionnels de changement scolaire

Michel Develay en 2000 dégage trois types institutionnels, souligné par nous, de changement scolaire : 1) rénovation. 2) Innovations 3) refondation.

Tous ces changements sont institutionnels en tant que tels, ils concernent l'École, mais les exemples donnés ne renvoient pas aux pratiques elles-mêmes. Ce sont les attendus qui sont visés non les pratiques effectives.

Le changement de type 1 rénovation présuppose la dimension épistémologique des savoirs académiques de référence. Par exemple, la rénovation des programmes de mathématiques considère la nécessité d'une actualisation des savoirs mathématiques à transmettre (cas des mathématiques modernes). Si les programmes sont de type rénovation alors la dimension historique de construction des savoirs est nécessaire. Ce type de changement s'inscrit dans toute politique éducative tenant compte de l'avancée des savoirs. Mais, le prescrit changement de programmes ne signifie pas changement des pratiques effectives.

Quant au changement type 3, refondation, il se réaliserait selon Crozier dans un contexte de crise sociétale sous l'impulsion de la hiérarchie institutionnelle dans le cadre d'un processus top-down. Effectivement, changer une organisation dans son ensemble, comme par exemple la loi de 1989 sur les cycles à l'École, ne peut se mettre en place sans un projet de société.

Le changement de type 2, innovation, tel que le définit Develay, situe l'innovation au plan strictement curriculaire. Cette définition ne considère pas le réel des activités de classe. Il s'agit d'une injonction au changement. L'innovation, changement institutionnel, n'est pas nécessairement suivie d'effets. Si les acteurs ne sont pas convaincus de la nécessité du changement institutionnel alors il n'est pas pris en compte.

Vers une approche du changement – innovation : point de vue de l’agir professionnel

Adamczewski Georges, (1996) se centre sur les acteurs, il souligne la fragilité de l’innovation dans le système éducatif qui n’aboutit pas toujours à une réussite et d’autre part il pointe la nécessité de l’engagement collectif pour préserver les acteurs eux-mêmes.

Cette approche de l’innovation du point de vue de l’agir professionnel se poursuit avec la réflexion épistémologique de Françoise Cros.

En 2001, cette auteure mentionne que l’innovation scolaire « implique un conflit de valeurs » (2001, 21-24) et précise qu’à la suite de la constitution d’une banque de données bibliographiques sur l’innovation en éducation/formation – appelée Nova - de 1996 à 2000 et plus de 300 définitions, aucune d’elles ne s’avère satisfaisante.

Malgré tout, certaines constantes sont repérées :

- Une innovation n’existe jamais en tant que telle ; « une innovation scolaire requiert une insertion de quelque chose de différent par rapport au contexte ».
- Elle s’inscrit toujours en actes ; à ce titre elle vise à changer un aspect professionnel (un contexte, une pratique, des méthodes, des gestes), à partir d’un bilan d’inadéquation ou d’insatisfaction par rapport à des attentes et des effets de l’agir professionnel ;
- Elle comporte un investissement imaginaire fort, sans lequel elle n’existe pas.

En fait, si « tout un chacun s’accorde pour dire que l’innovation est un changement [...] volontaire, intentionnel, délibéré. » (Cros, 2001, p. 25) ; la réciproque n’est pas vraie : tout changement n’est pas une innovation.

Françoise Cros (2001) établit une distinction entre réforme et innovation. Dans le cadre de la réforme, le changement provient des autorités institutionnelles encore qualifié de « top down », alors que les innovations s’inscrivent initialement dans la pratique, elles sont qualifiées de « bottom up ». En citant Mialaret et Mermoz (1967), Cros (2001, p.30) rappelle combien l’innovation traduit les usages sociaux qui en sont fait ; « elle est intéressante à repérer comme signe des intentions de celui qui l’utilise. »

Puis en 2004, elle insiste sur le fait que l’innovation scolaire est un changement choisi qui implique une participation des acteurs de l’innovation à la décision : « *L’innovation en éducation est du changement mais du changement conscient, volontaire, intentionnel et délibéré* ». (p19)

Enfin, dans l’ouvrage collectif de 2007, cette chercheuse insiste sur le processus d’innovation qui dynamise le développement professionnel des acteurs impliqués vers une « professionnalité nouvelle ». La réflexivité est au centre de ce processus. Cette approche pratique légitime des savoirs nouveaux.

L’innovation est donc un processus requérant la réflexivité, qui a pour intention une action de changement avec l’intégration d’un élément ou d’un système novateur pour les acteurs impliqués, dans un contexte déjà structuré.

L’innovation présente certaines particularités : nouveauté, changement vers une amélioration, engagement et motivation, durabilité.

- **Nouveauté** : L’innovation correspond à de la nouveauté pour les acteurs. Norbert Alter en 2010 signale que nouveauté n’est pas novation ou invention. Effectivement, une pratique est innovante lorsqu’elle s’inscrit dans un contexte spécifique donc la nouveauté est relative au contexte. D’ailleurs ce qui peut être de la nouveauté pour les acteurs impliqués peut apparaître comme de l’ancien pour un regard extérieur.

Donc, ce qui est nouveauté, c’est l’introduction dans le contexte donné d’un objet importé ou

emprunté d'un autre milieu. Cet aspect est souligné dès 1996 par Cros et Adamczewski. L'innovation se réalise au plan local et ne peut être généralisable telle que.

- **Changement et amélioration** : L'innovation est un changement délibéré, intentionnel et volontaire. Le processus de l'innovation questionne des pratiques d'enseignement-apprentissage vécues, ressenties comme inefficaces et coutumières. L'innovation vise l'amélioration de situations insatisfaisantes ou délicates. En 2007, Françoise Cros insiste sur le fait que l'innovation n'est pas qu'une résolution de problème, elle inclut de la créativité et une certaine originalité en renouvelant des méthodes, l'organisation ou des contenus : faire autrement. L'innovation désire le meilleur pour l'élève d'où pour les professionnels un changement d'approches de pensée. Pour Cros et Adamczewski, en 1996, l'innovation vise, l'efficience.

- **Engagement et motivation** : L'innovation est liée au volontariat d'acteurs enseignants et administratifs d'un établissement qui désirent modifier leur activité professionnelle et, dès lors, agissent pour le meilleur. D'ailleurs, Huberman signale que les motivations sont créatrices de l'innovation, d'où un engagement nécessaire de tous les acteurs impliqués. Cet engagement nécessite après un enrôlement, une dynamisation continue des intérêts de tous les acteurs avec distanciation conceptuelle.

- **Durabilité** : L'innovation ne doit pas rester une action isolée et momentanée. Son appropriation et son utilisation doivent se diffuser en dehors de l'acteur l'ayant initié pour en assurer sa durabilité. Cette diffusion ne signifie pas généralisation de l'innovation telle que mais transférabilité en tenant compte des spécificités des contextes d'accueil.

Donc comme le soulignent Develay et Godinet (2007), tout changement nécessite un « *penser différemment* » qui stimule une « *énergie à investir* » des domaines inédits, à libérer du temps pour être réellement impliqué. Ce qui suppose une modification du positionnement épistémologique comme de la culture didactico-pédagogique, mais cela conduit aussi à des méthodologies diversifiées pour les professionnels, y compris les chercheurs.

Les « Educations à » sont-elles considérées comme des innovations institutionnelles et à partir de l'agir professionnel ; ou participent-elles à une transformation de l'école de par les contenus y circulant ?

Une certaine tension émerge entre le mouvement de refondation sociétale et celui de refondation du système scolaire : quels savoirs sont diffusés pour quels citoyens ?

Bibliographie

ADAMCZEWSKI, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées, in Cros, F. & Adamczewski, G., *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck, 15-29.

AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1988). A quoi tient le succès des innovations. 1. L'art de l'intéressement. *Gérer et comprendre, Annales des Mines, 11*, 4-17.

AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1988). A quoi tient le succès des innovations. 2. Le choix des porte-parole. *Gérer et comprendre, Annales des Mines, 12*, 14-29.

ALTER, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France – PUF.

ASTOLFI J.-P., (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-Les-Moulineaux, E.S.F.

- CROS, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris ; INRP, Collection Enseignants et chercheurs.
- CROS, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- CROS, F. (2007). *L'agir innovationnel : entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- CROZIER, M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Seuil.
- DEROUET, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 40, 13-25.
- DEVELAY, M. & GODINET, H. (2007). Eléments pour une problématique du changement, in *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*, textes réunis par Wallet J., Publications des universités de Rouen et du Havre, 17 – 29.
- DEVELAY, M. (2000). Le collègue ou la résistance au changement, *Perspectives documentaires en éducation*, 50-51, 49 – 52.
- GERARD, F.-M. (2000). Savoir, oui... mais encore !, *Forum - pédagogies*, mai 2000, 29-35.
- LEBAUME, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions « d'éducatifs à ... » Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, 50, 11-24.
- MARTINAND, J.-L. (2000). « Production, circulation et reproblématisation des savoirs ». Colloque international *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Université Toulouse-Le-Mirail, 2-4 octobre 2000

Table des matières

Conseil scientifique	p. 2
Comité d'organisation ; conférences invitées et publicisation	p. 3
Introduction et présentation des contributions <i>Jean-Marc Lange</i>	p. 4
Conférence de plénière : Les éducations à ? quel bazar ! <i>François Audigier</i>	p. 8
Conférence de plénière : « Educations à » et problématisation <i>Michel Fabre</i>	p. 25
L'éducation aux valeurs : quelles attitudes pour quel monde <i>Nicole Awais</i>	p. 36
Education à la biodiversité : finalités et valeurs <i>Marco Barroca-Paccard</i>	p. 50
L'éducation au patrimoine : pourvoyeuse de savoir et/ou au service des territoires <i>Angela Barthes, Sylviane Blanc-Maximin, Michel Floro</i>	p. 59
Spécificités disciplinaires dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable au Chili <i>Adolpho Berrios, Angela Barthes</i>	p. 71
L'ancrage territorial du lycée agricole : une spécificité au service d'une pédagogie innovante de la complexité et de l'action, propice à l'éducation au développement durable <i>Patrice Castel</i>	p. 86

La question du projet dans les « éducations à »	p. 96
<i>Vincent Charbonnier, Sabine Lavorel, Françoise Morel-Deville</i>	
L'enquête, un dispositif didactique exigeant pour une éducation critique aux médias	p. 107
<i>Odile Chenevez</i>	
L'émergence de l'éducation à l'environnement et au développement durable au Maroc : approches sociopolitique, didactique et expériences de terrain	p. 123
<i>Amina Courant-Menebhi, Nourdine Elmazouni</i>	
L'éducation à la santé	p. 134
<i>Jacqueline Descarpentries</i>	
Risques, citoyenneté et éducation	p. 144
<i>Maryvonne Dussaux</i>	
Les « éducations » comme questions vives : l'exemple de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles maternelles du Val d'Aoste	p. 159
<i>Michel Floro, Maria Vicenza Raso</i>	
Mise en œuvre et évaluation d'une éducation à la biodiversité	p. 171
<i>Serge Franc, Christian Reynaud</i>	
Innovation en formation, un laboratoire de créativité ?	p. 188
<i>Marina Gruslin</i>	
Médiatisation et réflexivité dialogique pour une éducation à la responsabilité	p. 198
<i>Hélène Hagège</i>	

Les postures de futurs enseignants québécois et français au regard de l'éducation au développement durable	P. 215
<i>Agnieszka Jeziorski, Alain Legardez, Barbara Bader</i>	
Les « éducations à », enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux médias et à l'information	p. 225
<i>Jacques Kerneis, Christel Marquat, Arnaud Diemer</i>	
Conditions de possibilité d'une éducation nutritionnelle à l'école primaire	p. 241
<i>Denise orange-Ravachol, Susan Kovacs</i>	
Les cartes mentales en éducation au développement durable	p. 251
<i>Jean-Yves Léna, Marie-Pierre Julien, Raphaël Chalmeau</i>	
L'EMI : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle « éducation à ... » ?	p. 264
<i>Marlène Loicq, Alexandre Serres, Philippe Jeanne</i>	
« Education à » ou « relation à ... » ? Une expérience d'éducation au patrimoine menée à l'école primaire	p. 275
<i>Elisabeth Maizonnier-Payelle</i>	
L'« éducation à ... » ou la nature culturelle de l'homme, au fil de la raison gastronomique	p. 285
<i>François Makowski</i>	
Les interactions positives, leviers de transformation des systèmes éducatifs ?	p. 297
<i>Didier Mulnet</i>	
Approches de la complexité dans le contexte de l'éducation en vue du développement durable	p. 307
<i>Alain Pache, Jean-Christophe Decker, Etienne Honoré, Philippe Hertig, Daniel Curnier, Sveva Grigioni Baur, Maria Brule,</i>	

L'enseignant éducateur à : questions d'identité et d'éthiques professionnelles p. 321

André Pachod, Marie-Louise Martinez

Les concepts transversaux en éducation au développement durable : un outil pour déjouer le normatif des programmes tout en atteignant les objectifs d'apprentissages ? p. 332

Francine Pellaud

Les fondements de l'engagement des enseignants du second degré dans l'éducation au développement durable : un examen empirique des raisons d'agir. p. 345

Muriel Pommier

Elaboration d'indicateurs de développement d'une posture écocitoyen chez les étudiants pour évaluer les effets de l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur p. 358

Rouba Readi, Fadi El-Hage, Christian Reynaud

L'orientation, une « éducation à » ? p. 375

Nathalie Richit, Pierre Champollion

Education à la santé : l'aventure de la vaccination p. 382

Guy Rumelhard

Faire de l'éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire : appréciation, intérêt et engagement d'élèves et d'enseignants lors de démarches interdisciplinaires p. 393

Geneviève Therriault, Isabelle Arseneau, Barbara bader, Emilie Morin

Enjeux et défis de l'éducation à la citoyenneté à l'école démocratique au Togo p. 407

Bilakani Tonyeme

L'exposition « 50 ans de pédagogie par les petits écrans » : approche socio-historique de l'éducation à l'information et aux médias p. 418

Laurent Trémel

Disciplines scolaire et forme curriculaire de l'éducation au développement durable : quelles contributions des SVT et de la géographie p. 428

Christine Vergnolle-Mainar, Marie-Pierre Julien,

« Education à » : entre savoir et pédagogie p. 440

Hubert Vincent

Légitimité des finalités éducatives poursuivies dans l'éducation à l'environnement et l'enseignement de la biodiversité à l'école p. 454

Carole Voisin, Yann Lhoste

Un point de vue : celui de l'éducation populaire p. 470

Michel Le Jeune

Un point de vue institutionnel : Les « éducations à » dans l'éducation nationale française p. 475

Catherine Bourse

Synthèses : Les « éducations à ... » un des leviers de transformation du système éducatif ? p. 479

Patricia Tavignot
