

Éditorial Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable

Philippe Hertig et François Audigier

Depuis plusieurs décennies, le risque d'épuisement des ressources non renouvelables, l'accès inégal aux ressources – en particulier à l'eau et aux ressources alimentaires –, les disparités socio-économiques croissantes, sources de conflits potentiels ou déjà déclarés, ou encore les changements climatiques globaux mettent de plus en plus en péril l'avenir des sociétés humaines. Ces préoccupations ont mis au premier plan le concept de «développement durable». Malgré sa complexité et les controverses qu'il suscite, voire les oppositions dont il est l'objet, il résume, dans son intention générale, la nécessité et l'urgence d'un développement ou d'un futur qui articule des composantes environnementales, sociales et économiques.

Dans sa définition «officielle» (issue du rapport Brundtland¹ et formalisée lors du Sommet de la Terre de Rio en 1992), le développement durable articule donc les trois composantes que sont l'environnement, le social et l'économie; il repose sur une dimension éthique fondamentale, à savoir la justice intra- et inter-générationnelle. Les nombreux acteurs qui invoquent le concept de développement durable – parfois à des fins contradictoires – l'ont enrichi de composantes supplémentaires, en particulier les dimensions culturelle et politique. A défaut d'être un concept scientifique bien stabilisé, le développement durable est devenu une sorte d'horizon programmatique auquel se réfèrent les collectivités publiques, les entreprises privées, des institutions et un nombre croissant de citoyens; de fait, le développement durable est un projet politique. Les solutions que l'humanité doit construire et mettre en œuvre pour répondre, dans sa recherche de la durabilité, aux nombreux défis auxquels elle est confrontée, sont en effet et avant tout politiques: toutes les catégories d'acteurs sont concernées par des enjeux qui touchent à leurs croyances, à leurs intérêts, à leurs projets, et qui suscitent rapports de force et conflits.

Dans une perspective de développement durable, l'individu est ainsi un acteur essentiel, à travers ses actions et ses décisions quotidiennes, mais également – et peut-être surtout – à travers son rôle au sein de la collectivité. C'est pourquoi la compréhension des articulations complexes entre action

individuelle d'une part et action des pouvoirs économiques et politiques d'autre part revêt une importance centrale, qui n'est pourtant pas toujours évidente pour les citoyens. Dès lors, l'éducation est une contribution indispensable à la formation de citoyens capables de saisir les enjeux débattus dans l'espace public et, de façon raisonnée, de se décider ou non en faveur de pratiques correspondant à un mode de développement durable. Afin d'atteindre cet objectif, l'étude de «questions sociales vives» à l'école prend tout son sens, pour autant qu'y soient intégrées des préoccupations relatives à la formation du citoyen et donc à la construction de compétences sociales, à travers l'élaboration des outils nécessaires à l'analyse de situations sociales complexes, à la prise de décision et à l'action.

L'introduction de l'*éducation en vue du développement durable* (ci-après EDD) dans les curriculums répond à une injonction du politique: dans de très nombreux États, le développement durable s'inscrit parmi les stratégies gouvernementales prioritaires (ou du moins proclamées comme telles), et l'EDD en est la cristallisation dans le domaine de l'éducation. Sous des appellations qui varient selon les systèmes éducatifs, l'EDD n'est pas présentée comme une nouvelle discipline scolaire, mais comme une intention d'enseignement qui se réfère à une pluralité de savoirs et de pratiques: on parle de «domaines généraux de formation» ou de «formation générale»; l'EDD s'inscrit aussi en relation avec certaines des compétences qui structurent en principe les nouveaux curriculums. L'introduction de l'EDD – comme celle d'autres «éducations à...» (éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté, éducation au fait religieux, éducation à la santé, ...) – dans les curriculums est une réponse à des demandes sociales adressées à l'École², mais qui ne trouvent pas aisément place dans les disciplines scolaires instituées, et moins encore dans la forme scolaire. La nature même de l'EDD, on le verra à travers plusieurs des contributions au présent dossier thématique, interroge donc les disciplines scolaires et leurs didactiques, tant dans leurs articulations avec les «éducations à...» que dans les liens à construire entre les disciplines.

Référée de manière explicite à des finalités axiologiques, l'EDD poursuit deux intentions complémentaires: d'une part construire des savoirs relatifs aux dimensions et aux enjeux du développement et de l'avenir de l'humanité, d'autre part former les élèves à vivre et choisir, personnellement et collectivement, des pratiques sociales correspondant à un mode de développement durable. Selon les points de vue pédagogiques, la première intention est une condition préalable à la seconde, ou bien l'inverse est mis en avant; ce dernier cas implique que les situations d'enseignement fassent explicitement appel à l'initiative et à la participation des élèves. Il s'agit alors de répondre aux critiques souvent émises contre une transmission exclusivement directe des savoirs. Quel que soit le choix qui est fait, la grande majorité des courants de l'EDD insiste sur la construction d'un citoyen autonome et met à distance un enseignement qui serait essentiellement prescriptif. Pour répondre à cette finalité de formation citoyenne et dans ce

contexte de débats sur le développement durable et sur les solutions qu'il convient de prendre, individuellement et collectivement pour l'avenir, les contenus et pratiques d'enseignement sont directement interrogés. Enfin, la plupart des travaux insistent sur la nécessaire interdisciplinarité³. Toutefois, celle-ci reste mal définie. De plus, force est de constater que parmi les savoirs mobilisés dans ce cadre interdisciplinaire, souvent à la suite de l'éducation à l'environnement, les sciences de la nature occupent une position dominante par rapport à ce qui relève *stricto sensu* du social et de l'économie, voire de l'histoire et du géographique ou encore du politique.

Alors que l'EDD requiert nécessairement des savoirs de sciences sociales, il faut reconnaître que la contribution des disciplines scolaires qui relèvent de ce champ – la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, à savoir les disciplines de sciences sociales présentes dans l'enseignement primaire et secondaire – a été peu explicitée et peu analysée, au moins jusque vers 2005-2006, moment qui coïncide avec le début de la Décennie pour l'EDD lancée par l'UNESCO. Des recherches portant sur les liens entre les disciplines scolaires de sciences sociales et l'EDD prennent forme à partir de cette période. Elles sont particulièrement complexes, d'une part parce que les dimensions sociales et les sciences sociales sont plurielles, à la fois entre elles et à l'intérieur de chacune, d'autre part parce que les univers des disciplines scolaires ne croisent pas précisément les différentes dimensions du développement durable. En effet, dans la plupart des systèmes éducatifs, au moins à l'École obligatoire, les disciplines scolaires de sciences sociales présentes et enseignées à tous les élèves sont l'histoire et la géographie; l'éducation à la citoyenneté l'est aussi mais souvent dans une moindre mesure. L'EDD interroge donc directement la manière dont ces disciplines vont intégrer les autres dimensions du social tout en apportant ce qui leur est spécifique, un spécifique important pour la formation des élèves.

Les cinq articles qui constituent le présent dossier thématique traitent de différents enjeux de l'EDD et contribuent ainsi à en éclairer plusieurs facettes, à travers des regards issus de cultures différentes: les auteurs qui s'expriment ici proviennent de France, du Québec, de Suisse alémanique et de Suisse romande.

L'article de Nicole Tutiaux-Guillon et Sylvie Considère met en évidence la distance qui peut séparer les injonctions officielles et les pratiques usuelles. L'EDD est prescrite en France depuis 2004 et devrait s'articuler sur les disciplines scolaires existantes, tant au primaire qu'au secondaire. Or, la recherche présentée ici montre que les pratiques en histoire-géographie et en sciences de la vie et de la Terre sont fréquemment en contradiction avec les caractéristiques de l'EDD définies par la littérature officielle. Les auteurs relèvent en particulier les difficultés éprouvées par les enseignants pour prendre en compte de manière explicite les dimensions éthiques et politiques de l'EDD, alors que le statut des savoirs est une autre pierre d'achoppement: si le développement durable – et par là l'EDD – appelle à intégrer dans un raisonnement la prospective, la probabilité et l'incertitude, la tradition positiviste encore et toujours prégnante à l'École

conduit nombre d'enseignants à privilégier des savoirs qui se veulent à la fois «concrets», «visibles» et empreints de certitude. Par ailleurs, l'articulation entre les disciplines constituées et l'approche interdisciplinaire requise par l'EDD pose elle aussi toute une série de problèmes.

L'article de Christine Künzli David, Franziska Bertschy et Antonietta Di Giulio propose une analyse comparative des concepts didactiques qui sous-tendent, dans l'aire germanophone, les trois intentions de formation transversales que sont l'EDD, l'éducation à l'environnement et l'éducation dans une perspective globale (*global education, globales Lernen*). Les auteures s'attachent à mettre en évidence les points communs et les divergences entre ces trois «éducations à...», dont les liens de filiation sont connus d'un point de vue théorique, mais dont les enseignants n'ont pas toujours conscience. En première analyse, l'EDD pourrait être considérée – et elle l'est souvent – comme une forme de prolongement de l'éducation à l'environnement et de l'éducation dans une perspective globale. Les auteures montrent cependant que, au-delà de finalités qui sont assez similaires, les spécificités de chacune de ces approches devraient conduire à ne pas les confondre: l'entrée par les problèmes environnementaux caractérise l'éducation à l'environnement; les phénomènes de société liés à la globalisation économique sont au cœur de l'éducation dans une perspective globale, alors que le projet politique du développement durable oriente l'EDD. Il appartient dès lors aux autorités de l'École de procéder à des choix explicites quant à l'inscription de ces «éducations à...» dans les curriculums et de prendre en conséquence les mesures nécessaires en termes de formation des enseignants.

Dans leur article, Nathalie Freudiger et Philippe Haeberli centrent leur propos sur l'analyse d'aspects particuliers de situations de débat en classe. Compétence sociale, le débat mobilise à la fois des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Former des élèves au débat contribue au développement d'une compétence citoyenne – la pratique du débat en situation scolaire fonctionnant par analogie au débat démocratique. Mais lorsque l'enseignant endosse le rôle de l'animateur d'un débat, les habitudes scolaires influencent à la fois la dynamique des échanges – d'un élève, la parole passe fréquemment par l'enseignant avant de revenir à un autre élève – et le contenu des propos échangés. Les auteurs s'intéressent plus spécifiquement aux fonctions de régulation de l'échange et d'étayage assumées par l'enseignant pendant qu'il anime le débat. L'analyse porte sur quatre débats, menés dans une classe primaire et une classe secondaire, et indique que les situations de débat n'échappent pas aux tensions coutumières qui caractérisent l'enseignement scolaire. S'ils ne remettent pas en cause le bien-fondé de la pratique du débat en classe dans une perspective d'EDD ou de traitement de questions socialement vives, ces constats interrogent du moins le rôle de l'enseignant dans des situations d'apprentissage pensées pour contribuer à la construction des compétences sociales et argumentatives des élèves.

Sibylle Reinfried, Benno Rottermann, Urs Aeschbacher et Erich Huber présentent les résultats d'une étude empirique qui s'inscrit dans une recherche consacrée au *conceptual change* en géosciences, plus particulièrement sur la thématique de l'effet de serre et du réchauffement climatique global. Les auteurs partent du constat – largement documenté dans la littérature – que les représentations spontanées erronées relatives à l'effet de serre et au réchauffement climatique sont fort répandues et qu'il est très difficile de les faire évoluer si les sujets ne comprennent pas correctement les phénomènes physiques qui sont à l'origine de l'effet de serre. L'étude, menée auprès de 289 élèves de 8^e année de la ville et du canton de Lucerne et de la ville de Zurich, est centrée sur un environnement d'apprentissage conçu de manière à ce que survienne un changement conceptuel, à savoir une modification des conceptions erronées des élèves. Les résultats montrent une amélioration significative des connaissances des élèves et de leur compréhension du phénomène de l'effet de serre et de ses causes naturelles et anthropiques. Dans une perspective de développement durable, chaque citoyen devrait être à même de comprendre les interactions complexes entre les facteurs explicatifs des changements climatiques, afin d'être motivé à soutenir des mesures politiques capables de réduire les émissions de gaz à effet de serre, en particulier du CO₂. Dans ce contexte, les auteurs postulent que des démarches didactiques propices au changement conceptuel sont une nécessité, même si (c'est nous qui nuancions) la question du passage du savoir à l'action reste entièrement posée.

La contribution de Johanne Lebrun et Abdelkrim Hasni rend compte d'une recherche portant sur l'analyse de manuels scolaires québécois et des ouvrages méthodologiques qui leur sont associés (guides d'enseignement). On sait que les moyens d'enseignement, et parmi ceux-ci les manuels et les guides associés, sont un des vecteurs importants de l'actualisation des réformes curriculaires. Fondés depuis le début des années 2000 sur une approche par compétences, les programmes québécois articulent des «domaines généraux de formation», des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Dans ce contexte, les auteurs s'intéressent à des séquences didactiques en sciences et technologies destinées aux degrés primaires et intégrant le domaine général de formation «Environnement et consommation», et plus spécifiquement aux dynamiques sociospatiales et aux savoirs historiques et géographiques pris en considération dans le traitement de problématiques environnementales. Même si les manuels étudiés se veulent interdisciplinaires, l'analyse des séquences didactiques retenues montre que les dimensions territoriales, politiques et économiques sont en fait peu présentes. Les savoirs relevant des sciences sociales sont ainsi largement évacués des réflexions environnementales.

On le voit à la diversité des approches présentées dans ces cinq articles, l'EDD reste, dans ses articulations avec les disciplines scolaires instituées, un champ largement ouvert à la réflexion épistémologique et didactique. Les finalités de l'EDD, comme celles qui sont assignées aux disciplines scolaires des sciences

sociales, sont ambitieuses. Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde dans lequel ils vivent et contribuer à ce qu'ils deviennent des citoyens responsables implique que l'École – tant dans les petits degrés qu'au niveau secondaire ou au post-obligatoire – se saisisse des objets dans lesquels s'incarnent les grands défis de notre temps (Hertig, 2009)⁴. Les problèmes auxquels sont confrontés les collectivités et les individus sont des problèmes politiques, sociaux, socio-économiques, environnementaux, mais ce ne sont pas des problèmes dont l'appréhension peut se réduire à une approche purement disciplinaire. Aborder de telles questions exige de combiner les apports de plusieurs disciplines: ces «regards croisés» sont une des clés d'intelligibilité du monde (*ibid.*). Toutefois, il nous paraît que le «détour disciplinaire est la condition nécessaire pour une construction raisonnée des outils d'analyse des situations sociales [à condition] de travailler d'une part sur la manière dont les disciplines prennent en charge ces situations, d'autre part sur ce que cela implique de transformation dans les disciplines elles-mêmes et enfin sur le réinvestissement de ces outils dans des situations non scolaires» (Audigier, 2009, p. 13)⁵. L'éducation en vue du développement durable pose elle aussi la question du détour par les disciplines, qu'elles relèvent du champ des sciences sociales ou de celui des sciences de la nature, ainsi que celle de leur collaboration, dont les deux derniers articles du dossier montrent la nécessité.

Notes

- 1 Brundtland, H. G. (1989). *Notre avenir à tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'Environnement et le Développement*. Montréal: Les Éditions du Fleuve. [Trad. française de *Our common future* (1987)]
- 2 Dans ce texte, École désigne l'institution scolaire dans son ensemble.
- 3 Pour alléger le texte, nous n'entrons pas dans les débats concernant les différences et ressemblances entre inter-, pluri- et transdisciplinarité. Nous utilisons le terme d'*interdisciplinarité* pour désigner ici l'ensemble des relations que l'on se propose de construire entre des disciplines constituées.
- 4 Hertig, Ph. (2009). Les sciences humaines et sociales à l'école: un défi majeur pour l'intelligibilité du Monde. *Prismes*, 11, 5-9.
- 5 Audigier, F. (2009). Compréhension du monde actuel et enseignements de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. *Prismes*, 11, 10-13.